



ACADEMIA MILITAR

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E LIDERANÇA

MESTRADO EM LIDERANÇA – PESSOAS E ORGANIZAÇÕES

Dissertação para obtenção do grau de mestre

**O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO
COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE
LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE
CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.**

Autor: Maria José Jorge Vicente Gomes Roseira

Orientador: Tenente-Coronel (Doutor) José Carlos Dias Rouco

2019



ACADEMIA MILITAR

DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO E LIDERANÇA

MESTRADO EM LIDERANÇA – PESSOAS E ORGANIZAÇÕES

Dissertação para obtenção do grau de mestre

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Autor: Maria José Jorge Vicente Gomes Roseira

Orientador: Tenente-Coronel (Doutor) José Carlos Dias Rouco

2019

“Liderar é obter resultados extraordinários de pessoas absolutamente comuns” (Abraham Lincoln, citado por Zaharov, 2010, p. 125).

Dedicatória

*À minha mãe, Maria Leonilde,
Princípio de tudo.*

Agradecimentos

Agradeço a todos os que contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado, nomeadamente:

Ao Tenente-Coronel Doutor José Carlos Dias Rouco, meu orientador, pela inestimável disponibilidade, encorajamento e partilha dos conhecimentos de liderança, materializados numa orientação crítica, incentivadora e clara.

A Maria Leonilde Jorge Vicente, minha mãe, pelo incentivo permanente de melhoria e de abraço ao desafio, pela inquestionável disponibilidade, desde sempre e para sempre, pela coragem e pela lição de vida.

À Empresa e dirigentes implicados neste processo, nomeadamente a minha hierarquia direta, Dr. Paulo Lopes pelo incentivo e apoio, pela flexibilidade e rigor. Em particular, à Dr^a Laura Simão e à Dr^a Ângela Chambel que foram inestimáveis na sua colaboração identificando e trazendo até mim, dos imensos caixotes de livros resultantes da mudança do Centro de Documentação e Informação, todas as obras que solicitei.

À equipa de *Coaching* da Empresa, pela imprescindível colaboração, pela paciência e boa vontade sempre presentes e pelo trabalho de excelente qualidade, ao serviço dos *coachees*: Helena Anjos, MCC (ICF), Ilda Fonseca, ACC (ICF), Susana Santos, ACC (ICF) e Estela Duarte, todas *Coaches* internas.

A todos os colaboradores, chefias e não chefias, pela disponibilidade para responderem aos questionários aplicados.

Aos meus amigos que permaneceram este tempo a escutarem as minhas dificuldades, a perguntar pelo progresso e a oferecerem-se para ajudar no que fosse necessário.

Índice geral

Dedicatória	iv
Agradecimentos	vi
Índice geral	viii
Resumo	xii
Índice de figuras	xvi
Índice de quadros	xvii
Índice de tabelas	xviii
Índice de gráficos	xx
Lista de apêndices	xxi
Lista de anexos	xxii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xxiii
Introdução	1
Pergunta de partida da investigação e perguntas derivadas	4
Modelo metodológico da investigação	5
CAPÍTULO 1	8
COACHING	8
Introdução	8
1.1 <i>Coaching</i> : origem, evolução, conceito	9
1.2. Fronteiras e distinções do <i>coaching</i>	14
1.3 Processo de <i>coaching</i>	16
1.4. Avaliação do CE: benefícios e eficácia	22
CAPÍTULO 2	26
LIDERANÇA	26
Introdução	26
2.1 Conceitos de liderança	27
2.2 Teorias de liderança	29
2.3 Liderança e <i>coaching</i>	37
CAPÍTULO 3	42

METODOLOGIA	42
Introdução.....	42
3.1 Metodologia do estudo	42
3.2 Caracterização dos instrumentos	47
3.3 Caraterização do protocolo de CE individual na empresa	49
3.4 Caraterização da amostra.....	50
3.5 Procedimento estatístico.....	55
CAPÍTULO 4	57
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	57
Introdução.....	57
4.1 Estatística descritiva das variáveis	57
4.1.1 Análise descritiva para o questionário Roseira <i>et al.</i>	58
Líderes e liderados.....	58
Variáveis sociodemográficas.....	60
4.1.2 Análise descritiva para o questionário Rouco (2012)	68
4.2 Estatística para a significância das variáveis em estudo	79
4.2.1 Diferenças significativas - as variáveis para o questionário Roseira <i>et al.</i>	81
4.2.2 Diferenças significativas - variáveis em estudo para o questionário Rouco (2012)	
.....	83
4.5 Discussão dos resultados	86
4.5.1 Variáveis sociodemográficas.....	86
4.5.2 Resultados questionário Roseira <i>et al.</i>	88
4.5.3 Resultados questionário Rouco (2012).....	91
CAPÍTULO 5	98
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	98
Implicações práticas	100
Propostas para estudos futuros	101
Limitações	101
BIBLIOGRAFIA	1
APÊNDICES	18
Apêndice A: Questionário aplicado aos líderes.....	18
Apêndice B: Questionário aplicado aos liderados.....	25
Apêndice C: Solicitação de autorização para aplicação dos questionários	32

Apêndice D: Distribuição no tempo das sessões individuais de coaching.....	34
Apêndice E: Testes de normalidade para o grupo de liderados.....	35
ANEXOS.....	36
Anexo A: Conceitos de <i>coaching</i> , adaptado de Batista (2013).....	36
Anexo B: Diferenças entre a prática de <i>coaching</i> e a prática de psicoterapia.....	38
Anexo C: Diferenças entre coaching e consultoria	38
Anexo D: Quadro resumo das diferenças entre as diferentes abordagens.....	39
Anexo E: Linha cronológica das teorias de liderança	41
Anexo F: Competências ICF	42

Resumo

O objetivo geral deste estudo é verificar se existe desenvolvimento das competências de liderança através do Processo Individual de Coaching Executivo em chefias intermédias de uma grande empresa. Para tal, formulou-se a pergunta de partida onde se questiona se são avaliadas pelos liderados e pelos líderes alterações nas competências de liderança dos segundos decorrentes da sua participação no Processo Individual de Coaching Executivo.

A metodologia do estudo corresponde a um *case study* quantitativo e implicou numa primeira etapa a revisão de literatura sobre liderança e *coaching* executivo enquadrando a matéria em análise e numa segunda etapa a aplicação de dois questionários Roseira et al (2016) e Rouco (2012), em dois momentos distintos - antes e depois de Processo Individual de Coaching Executivo - a uma amostra constituída por 10 líderes e respetivas equipas constituídas por 113 liderados. O tratamento dos dados recolhidos foi realizado com recurso à análise estatística descritiva e ao teste de hipóteses *t-student*.

Os resultados evidenciaram que existem para as autoavaliações dos líderes diferenças estatisticamente significativas nas competências ‘Relações interpessoais’ e ‘Competências técnicas e profissionais’ não se verificando diferenças estatisticamente significativas para a avaliação dos líderes pelos liderados.

As implicações práticas integram o alargamento a mais áreas da empresa com uma amostra mais representativa, um segundo momento de aplicação dos questionários três meses depois do processo de *coaching*, e uma terceira aplicação que evidenciasse entre outras variáveis, a permanência ou surgimento da eventual alteração de comportamentos.

Dos resultados analisados e das presentes conclusões, sugere-se também investir em formação nos estilos de comunicação para os líderes e promover team coaching às equipas bem como a integração nos protocolos de *coaching* executivo em utilização, de questionários ou outra medida de registo e avaliação de forma a poder gerir e controlar os resultados obtidos.

Como propostas para futuras investigações sugere-se aprofundar o papel da idade e da antiguidade na empresa para se compreender melhor como reagem à liderança, bem como

entender o papel das habilitações literárias na avaliação da liderança e ainda identificar e detalhar o valor do feedback para cada género e qual o papel das competências de liderança relativamente às diferentes áreas funcionais e às categorias profissionais:

Palavras-chave: Executive *coaching*; Liderança; Eficácia do *coaching*; Benefícios do *coaching*;

Abstract

The main goal of this study is to check if there is a development of leading skills through the Executive Coaching Individual Process in the middle management of a big enterprise. For that, we formulate the starting question where it's asked if, evaluated by subordinates and leaders, the changes in the leading skills of the last ones resulting of their participation in the Executive Coaching Individual Process.

The methodology of the study matches a quantitative *case study* and implied in a first stage the revision of literature about leadership and Executive Coaching framing the subject of the analysis and in a second stage the application of two surveys Roseira et al (2016) and Rouco (2012), in two different moments – before and after the Executive Coaching Individual Process – to a sample created by 10 leaders and respective teams composed by 113 subordinates. The treatment of the collected data was made with resource to descriptive statistical analysis and the hypothesis test *t-student*.

The results evinced that there are differences for the self-evaluation of the leaders, statistically important in the “Interpersonal skills “and “Technical and professional Skills”, the statistically important were not to be found in the evaluation of the leaders by the subordinate.

The practical implications integrate the enlargement to more areas of the company with a more representative sample, a second moment of the implementation of the surveys three months after the coaching process, and a third application which denotes, among other variations, the persistence or emergence of a potential change of behavior.

From the analyzed outcome and present conclusions, it is suggested also to invest in communication styles training for the leaders and to promote team coaching to the teams, as well as the integration of the executive coaching protocols in use, surveys or other registration measure and evaluation so that we can manage and control the obtained results.

As proposals to further investigations we suggest deepening the roles of age and seniority in the company to understand better how they react to leadership, as well as understanding the role of academic qualifications in the evaluation of leadership and also

identify and itemize the value of feedback for each type and which is the role of leadership skills in relation to the different operational areas and professional categories.

Key words: Executive *coaching*; Leadership; Coaching efficiency; Coaching benefits;

Índice de figuras

Figura nº 1 - Modelo metodológico de investigação.	6
Figura nº 2: Ilustração do processo de <i>coaching</i>	20
Figura nº 3: Amostra final.	51
Figura nº 4 : Distribuição da Idade por liderados.	51
Figura nº 5: Distribuição do Género dos liderados.....	51
Figura nº 6: Distribuição da Antiguidade dos liderados.....	52
Figura nº 7: Distribuição das Habilitações literárias dos liderados.	52
Figura nº 8: Distribuição dos liderados por Categoria profissional.....	52
Figura nº 9: Distribuição dos liderados por Área funcional.	53
Figura nº 10: Distribuição etária para os líderes.....	53
Figura nº 11: Distribuição por Género dos líderes.	53
Figura nº 12: Distribuição por Antiguidade dos líderes.	54
Figura nº 13: Distribuição por Habilitações literárias dos líderes.	54
Figura nº 14: Distribuição por Categoria profissional dos líderes.....	54
Figura nº 15: Distribuição por Área funcional dos líderes.	55

Índice de quadros

Quadro nº 1: Estádios de coaching nas empresas.	11
Quadro nº 2: <i>Coaching</i> e outras práticas de desenvolvimento pessoal e profissional.	15
Quadro nº 3: Diferenças entre a prática de <i>coaching</i> e a prática de <i>mentoring</i> .	16
Quadro nº 4: Avaliação de resultados em <i>coaching</i> .	23
Quadro nº 5: Benefícios do <i>Coaching</i> Executivo.	25
Quadro nº 6: Tendências no estudo da liderança.	30
Quadro nº 7: Estudos em <i>coaching</i> para a liderança.	44
Quadro nº 8: Questionários aplicados e questionários emparelhados.	46
Quadro nº 9: Cronografia de aplicação dos questionários nas duas fases previstas.	47

Índice de tabelas

Tabela nº 1: Estatística descritiva para líderes e liderados (questionário Roseira et al.).....	59
Tabela nº 2: Estatística descritiva para a variável idade (questionário Roseira et al.)	61
Tabela nº 3: Estatística descritiva para a variável género (questionário Roseira et al.)	62
Tabela nº 4: Estatística descritiva - variável Antiguidade (questionário Roseira et al.).	63
Tabela nº 5: Estatística descritiva para a variável Habilitações literárias (questionário Roseira et al.).	65
Tabela nº 6: Estatística descritiva para a variável Área funcional (questionário Roseira et al.).	66
Tabela nº 7: Estatística descritiva para a variável Categoria profissional (questionário Roseira et al.).	67
Tabela nº 8: Estatística descritiva - Líderes e Liderados (questionário Rouco, 2012).....	70
Tabela nº 9: Estatística descritiva para a variável idade (questionário Rouco, 2012).....	71
Tabela nº 10: Estatística descritiva para a variável Género (questionário Rouco, 2012)....	72
Tabela nº 11: Estatística descritiva para a variável Antiguidade (questionário Rouco, 2012).	73
Tabela nº 12: Estatística descritiva para a variável Habilitações literárias (questionário Rouco, 2012).	75
Tabela nº 13: Estatística descritiva para a variável Área funcional (questionário Rouco, 2012).	76
Tabela nº 14: Estatística descritiva para a variável Categoria profissional (questionário Rouco, 2012).....	77
Tabela nº 15: Síntese da dinâmica das avaliações entre fase ₁ e fase ₂	78
Tabela nº 16: Teste de amostras emparelhadas para os líderes (questionário Roseira et al.).	81
Tabela nº 17: Teste de amostras emparelhadas para os liderados (questionário Roseira et al.).	82
Tabela nº 18: Teste de amostras emparelhadas para líderes (questionário Rouco, 2012)...	84

Tabela nº 19: Teste de amostras emparelhadas para liderados (questionário Rouco, 2012).	85
Tabela nº 20: Síntese da análise de significância para o questionário Roseira et al.....	90
Tabela nº 21: substitutos e neutralizadores para os comportamentos de liderança.	92
Tabela nº 22: Competências autoavaliadas pelos líderes com significância estatística.	93
Tabela nº 23: Competências avaliadas pelos liderados sobre os líderes mais próximas da significância estatística.	94

Índice de gráficos

Gráfico nº 1: Significância estatística da diferença de médias entre a fase ₁ e a fase ₂ para o grupo de líderes.....	94
Gráfico nº 2 : Significância estatística da diferença de médias entre a fase ₁ e a fase ₂ para o grupo de liderados.....	95

Lista de apêndices

Apêndice A: Questionário aplicado aos líderes.....	18
Apêndice B: Questionário aplicado aos liderados	25
Apêndice C: Solicitação de autorização para aplicação dos questionários	32
Apêndice D: Distribuição no tempo das sessões individuais de coaching	34
Apêndice E: Testes de normalidade para o grupo de liderados.....	35

Lista de anexos

Anexo A: Conceitos de <i>coaching</i> , adaptado de Batista (2013)	36
Anexo B: Diferenças entre a prática de <i>coaching</i> e a prática de psicoterapia.....	38
Anexo C: Diferenças entre coaching e consultoria	38
Anexo D: Quadro Resumo das diferenças entre as diferentes abordagens	39
Anexo E: Linha cronológica das teorias de liderança.....	41
Anexo F: Competências ICF.....	4

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

AM	Academia Militar
AMA	American Management Association
ACC	<i>Associate Certified Coach</i>
CE	<i>Coaching</i> Executivo
GROW	<i>Goal, Reality, Options, Will</i>
ICF	<i>International Coach Federation</i>
MCC	<i>Master Certified Coach</i>
PCC	<i>Professional Certified Coach</i>
PICE	Processo Individual de <i>Coaching</i> Executivo
SI	Sessões Individuais
SPSS	<i>Statistical Package For Social Science</i>
VUCA	<i>Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity</i>

Introdução

O aceleração vertiginoso do mundo em geral, a globalização, a tecnologia, o mundo VUCA¹ (*volatility, uncertainty, complexity, ambiguity*) trouxeram novas exigências a todas as empresas que querem assegurar o seu sucesso.

A realidade empresarial, pilar da sociedade (empregadores e produtores de riqueza e de inovação) reage e prepara-se para o mercado procurando preparar os seus líderes para a competitividade ser um ganho, um garante do sucesso. Nessa preparação inclui-se obviamente o desenvolvimento de competências de liderança visto serem estas a moverem as equipas de profissionais. Para afastar a extinção e a falência, exige-se liderança que conduza a uma competitividade sustentada e ganhadora. Um líder é um recurso escasso, difícil de conseguir e cuja formação e desenvolvimento são um valor ativo crucial para a empresa.

Sabemos e sentimos diariamente que “as organizações são as unidades sociais dominantes das sociedades complexas (. . .) e penetram todos os aspectos da vida contemporânea” (Bilhim, 1996, p. 19). O Homem depende das organizações (Chiavenato, 2000, p. 8), onde assume papéis de liderança em diferentes níveis de complexidade da organização (Chiavenato, 2000, p. 554).

É nesta atividade conjunta que surge a cultura organizacional, entendendo-se que “A cultura é uma construção social coletiva e é fortemente influenciada pelo líder” (Rouco, Rosinha, & Sarmento, 2011, p. 34). Conforme destacam (Cunha & Rego, 2007) a cultura organizacional determina as ações quotidianas dos seus colaboradores e influencia o seu comportamento e só se altera quando existe mudança nas ações dos colaboradores que reconhecem os benefícios que estão a ter com a respetiva mudança. Por isso, partilhamos a

¹ Acrónimo criado pelo exército americano na década de 90 e adotado pelas empresas dada a sua expressão das condições atuais do mundo empresarial e das exigências que se colocam à liderança e à gestão. (Fundação Nacional da Qualidade e Modelo de Excelência na Gestão (FNQ), 2018)

ideia de que “o estudo sobre a liderança é um tema sempre actual. A correcta aplicação dos seus princípios e métodos vem-se consagrando, cada vez mais, como fundamentais, não só para os pequenos grupos, mas, principalmente, para o sucesso profissional de diversos tipos de organização” (Rouco & Sarmento, 2010, pp. 72-73).

Para Cunha e Rego (2007) visão e mudança são inseparáveis, e esse aspeto é traduzido e espelhado pela liderança, assim, o líder que no seu processo de liderança não criar mudança, negligencia a sua missão dado que não tem visão para a sua organização. Para estes autores, é necessário conduzir o desafio do desenvolvimento do capital humano, mudar mentalidades e comportamentos implicando uma atuação também no plano das emoções e do relacionamento interpessoal para que esta mudança aconteça.

Aprender a Ser e a Estar torna-se mais valioso do que aprender a Fazer e parte daqui o contributo do *coaching* executivo (Cabral, 2011). Foi precisamente num ambiente empresarial de imprevisibilidade crescente que emergiu o *coaching* executivo, (Krausz, 2007). As organizações procuram cada vez mais formas que exponenciam o desenvolvimento dos seus colaboradores, nomeadamente nas competências associadas à liderança, sendo aqui que o *coaching* assume elevada importância, quer para auxiliar os executivos a desenvolverem a sua capacidade de lidar com a mudança, quer para lhes dar suporte no alcance dos seus objetivos profissionais (Goldsmith, 2009).

A liderança está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento contínuo de uma organização: as posições de liderança dentro de uma área ou departamento servem ajudar as subunidades orgânicas a cumprirem o seu propósito, dentro de um sistema maior e este concretiza-se numa direção para a ação. Esta direção, é identificada, definida, estabelecida e traduzida pelos processos de liderança na organização, facilitando e disponibilizando sistemas dentro da organização (Klimoski & Zaccaro, 2001) .

Com o objetivo de desenvolver competências de liderança, uma grande empresa portuguesa, de abrangência nacional, tem ao seu dispor o *executive coaching*, desde há doze anos, acreditando que muda e melhora as competências, nomeadamente de liderança, das suas equipas preparando-as a diversos níveis para mais e melhor rendimento; porém, não existem estudos que demonstrem esta convicção.

Como referiram Campos e Pinto (2012), “ (...) O interesse de pesquisadores pelo tema justifica-se em razão de, entre outros fatos, o *coaching*, enquanto uma prática de orientação profissional, estar movimentando uma crescente indústria de consultores que

oferecem treinamentos e qualificam profissionais como *coaches*. E isso tem chamado a atenção, pois pesquisadores questionam a validade e a eficácia desses serviços, visto que ainda há pouco embasamento científico sobre o assunto. De qualquer maneira, a produção científica internacional sobre o tema vem aumentando principalmente a partir do ano 2000), (Cavanagh & Grant, 2004; Kets De Vries, 2005).

Como referem a propósito Caetano, Jesuino, e Santos (2008, p. 24): "Atendendo à utilidade prática que resultaria da utilização destes modelos teóricos (Klimoski & Zaccaro, 2001) afigura-se relevante testar a sua relevância epistémica, visto que até à data, nenhum dos modelos foi sujeito a validação empírica".

Os líderes são a chave de sucesso para qualquer organização tendo em conta que não são capitais fáceis ou simples de encontrar e é importante compreender o que os torna diferentes dos não-líderes e como desenvolver um líder.

Michelman (2005) menciona o inquérito realizado em 2004, pela *Right Management Consultant* que refere que 86% das empresas alegam fazer uso de *Coaching* com o objectivo de melhorar as competências de futuros líderes organizacionais. O processo individual de *Coaching* tem sido utilizado para desenvolver as competências de liderança dos líderes na Empresa X constituindo um grande investimento em termos de tempo utilizado (dos *coaches* e dos *coachees*), trabalho (planeamento, execução, desenvolvimento das sessões), formação e treino da equipa de *coaches* e custos financeiros.

É imprescindível atualmente averiguar da sua rentabilidade e eficácia quer para alargar a sua aplicação a mais níveis de liderança quer para encontrar outras soluções de desenvolvimento da liderança, caso se mostre insuficiente a sua eficácia. Revela-se, pois, como fundamental entender se o retorno deste investimento fundamenta a sua continuação e em que moldes.

Assim, este estudo tem como finalidade verificar se existe ou não uma influência positiva na liderança das chefias intermédias que realizaram o Processo Individual de Executive Coaching e encontrar evidências do desenvolvimento das competências de liderança pode equivaler a investimento e alargamento da sua aplicação quer a nível geográfico quer a nível hierárquico ou extinção destas ações de formação, optando por identificar e seleccionar outras formas para o desenvolvimento das chefias/líderes.

Enquadrado no contexto de uma grande organização, o objeto de investigação é entender qual o papel do *executive coaching* na exponenciação das competências de liderança das chefias intermédias.

O objectivo geral da investigação visa confirmar o desenvolvimento, através do *executive coaching*, das competências de liderança. Este desenvolvimento poderá incentivar o aumento deste tipo de intervenção ou a sua eliminação dos objetivos de formação.

Os objetivos específicos, são:

1. Elaborar uma grelha de objetivos de *executive coaching* a trabalhar nas sessões;
2. Identificar as competências de liderança que são desenvolvidas através do *coaching*;
3. Ajudar a definir um plano de formação de líderes, a nível global na empresa.

Esta investigação pretende contribuir para:

- Identificar um conjunto de competências de liderança que podem ser trabalhadas e desenvolvidas pelo *executive coaching* para fomentar a liderança das chefias intermédias;
- Integrar um modelo de gestão de competências de liderança nas diferentes ações de formação;
- Disponibilizar a todos os indivíduos e organizações uma ferramenta de trabalho efetiva de competências de liderança.
- Comprovar a eficácia do *executive coaching* no desenvolvimento e competências de liderança.
- Alargar consistentemente a aplicação de coaching executivo para *teamcoaching* e *groupcoaching*.

Pergunta de partida da investigação e perguntas derivadas

Para orientar o presente trabalho ao longo da investigação e garantir uma estrutura coerente com os objetivos, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

- Será que são avaliadas pelos liderados alterações nas competências de liderança do líder depois da sua participação no processo individual de coaching executivo?

Estabelecida a pergunta de partida, que determina o objetivo geral do trabalho de investigação, foi possível definir objetivos específicos, que se traduzem nas seguintes perguntas derivadas:

Pergunta derivada 1: os liderados avaliam alteração no comportamento dos líderes em pelo menos um dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou da empresa), depois da sua participação no processo individual de coaching executivo?

Pergunta derivada 2: os liderados avaliam alteração em pelo menos uma das competências de liderança do líder, depois da sua participação no processo individual de coaching executivo?

Pergunta derivada 3: os líderes avaliam alteração no seu comportamento em pelo menos um dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou da empresa), depois da sua participação no processo individual de coaching executivo?

Pergunta derivada 4: os líderes avaliam alteração em pelo menos uma das suas competências de liderança, depois da sua participação no processo individual de coaching executivo?

Donde se extraíram as seguintes hipóteses:

H1 – Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos **liderados** sobre o comportamento dos líderes num dos **eixos** trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa), antes e depois deste.

H2 – Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos liderados sobre as competências de liderança dos líderes antes e depois do PICE.

H3 – Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos **líderes** sobre o seu comportamento num dos **eixos** trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa), antes e depois deste.

H4 - Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos líderes sobre as suas competências de liderança, depois da sua participação no PICE.

Modelo metodológico da investigação

Na presente investigação, propõe-se seguir o modelo metodológico ilustrado na

Figura nº 1, em que se divide em duas partes, uma teórica e outra prática, correspondendo a uma abordagem quantitativa e dentro desta a um *case study*.

A metodologia seguida para a parte teórica começa pela análise documental em artigos, revistas científicas, livros, monografias, teses de doutoramento e dissertações de

mestrado. Nesta parte procura-se responder às hipóteses no plano teórico, sendo a investigação executada por estádios, conforme se discrimina:

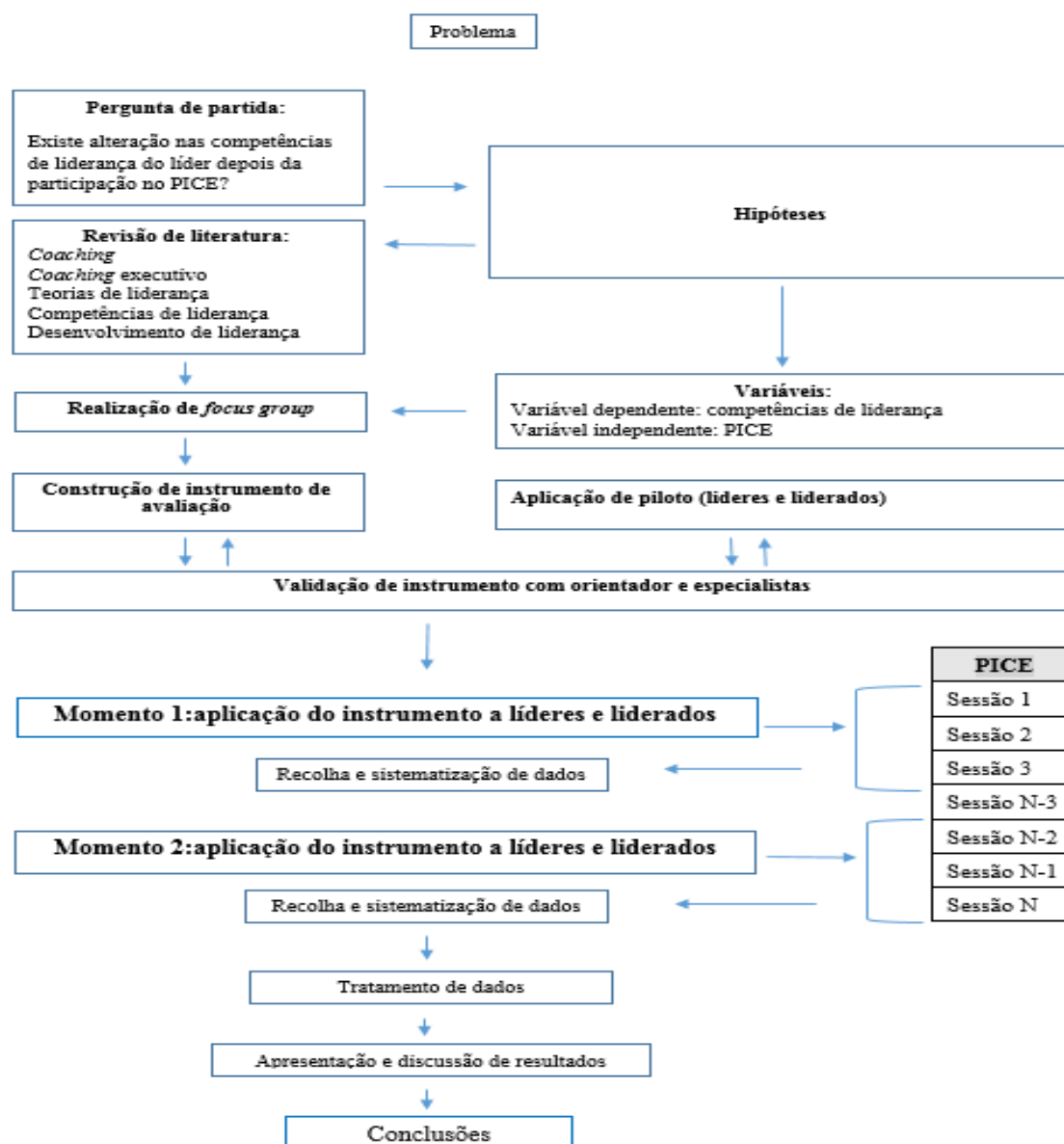


Figura nº 1 - Modelo metodológico de investigação.

Estádio 1 – A partir da literatura de referência, identificar e diferenciar os conceitos de liderança em *coaching* e de coaching executivo, para perceber qual o contexto em que pode ocorrer a liderança através do coaching executivo e, assim, conduzir a investigação para os aspetos essenciais à consecução dos objetivos do presente trabalho.

Estádio 2 - Da revisão de literatura, situam-se os vários conceitos relativos à liderança baseada nos processos de *coaching* executivo e às competências de liderança enquadrando diferentes perspetivas quanto à sua abrangência e aplicação.

Estádio 3 – Realização de *focus group* com a equipa de *coaches* para analisar, identificar as competências de liderança que são mais trabalhadas em PICE e integrar a linguagem objetivos do estudo em causa.

Estádio 4 - Análise crítica e elaboração/seleção de um instrumento de avaliação comportamental das competências de liderança.

Estádio 5 – Aplicação do instrumento no momento 1 (até à segunda sessão de PICE).

Estádio 6 – Recolha e sistematização de dados do momento 1.

Estádio 7 - Aplicação do instrumento no momento 2 (depois da 8ª sessão de PICE).

Estádio 8 - Recolha e sistematização de dados do momento 2.

Este trabalho é iniciado por uma introdução ao tema e está dividido em cinco capítulos correspondendo os dois primeiros à parte teórica do trabalho e os dois seguintes à parte prática do estudo e o quinto reunindo os anteriores corresponde à conclusão da investigação.

A introdução enquadra e justifica o tema da investigação, descreve o objeto e objetivos da investigação, exara a pergunta de partida, conseqüentes perguntas derivadas e levanta as hipóteses. O capítulo um compreende o estudo científico sobre Coaching, nomeadamente nos Coaching Executivo, efetuando uma caracterização dos diferentes nichos de Coaching, fazendo a distinção com mentoring e com psicoterapia, caraterizando o processo de coaching e avaliando os benefícios e a eficácia do coaching. No capítulo dois é realizada uma revisão de literatura sobre a liderança, referindo-se os principais conceitos, as teorias de liderança e enquadra-se a relação entre liderança e *coaching*. O capítulo três aborda a metodologia da parte prática, explicando detalhadamente os métodos e procedimentos. No capítulo quatro é elaborada a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos, comparando os mesmos com a revisão da literatura de forma a confirmar ou a refutar as hipóteses. O capítulo cinco apresenta as conclusões, limitações do estudo, propostas e recomendações para futuras investigações.

Este trabalho ainda elenca a bibliografia utilizada que permitiu aferir os conhecimentos teóricos que sustentam as áreas trabalhadas.

CAPÍTULO 1

COACHING

Introdução

Coaching é uma prática de desenvolvimento humano (Koriath, Mcanally, & Underhill, 2007) e um processo de desenvolvimento de competências (Celestino, 2005, citado por (Holanda Melo, Machado, Matos, & Melo, 2015) que tem vindo a ganhar o seu lugar nas empresas e no mundo académico, contudo, apesar da multiplicidade de abordagens e forte implementação nas organizações, só agora começa a focar-se na sua fundamentação teórica e na sua prática.

No início, a prática de *coaching* era pontual e informal e assentava na experiência e confiabilidade de pessoas que eram solicitadas para discutir perspectivas de natureza variada dentro da organização. O aumento da competitividade, a necessidade imperiosa de alinhamento estratégico obriga mais do que nunca a reter e desenvolver talentos e a investir e obter lideranças eficazes (Krausz, 2007) tendo o *coaching* tomado um lugar de destaque nas empresas.

A entrada de mais profissionais com diferentes percursos, a maior experiência existente nesta área e a elaboração atual dos recursos humanos demonstram a maturidade da indústria do *coaching* e já não se aceitam os modelos que servem para todas as situações, procura-se agora fundamentação científica e cresce a necessidade de compreensão teórica sustentada (Cavanagh & Grant, 2004).

O *coaching* é hoje um processo de melhoria do desempenho dentro do ambiente organizacional depois de ter sido uma atividade experimental e complementar (Holanda

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Melo, Machado, Matos, & Melo, 2015) que movimentou em 2016 cerca de 2,356 mil milhões de USD, em todo o mundo, representando um aumento de 19% face à estimativa realizada em 2011 (International Coach Federation, 2016).

Neste capítulo procede-se a uma revisão de literatura sobre o conceito de *coaching*, a sua origem, evolução e o conceito que o define.

1.1 *Coaching*: origem, evolução, conceito

Para Krausz (2007) o conceito de *coaching* é tão antigo quanto a própria Humanidade. De acordo com a mesma autora, Sócrates através de diálogos com os seus discípulos e partindo do princípio de que a verdade está dentro de nós, já usava, no séc. V a.C. um dos métodos² de *coaching* provando a sua eficácia.

O termo *coaching* tem a sua etimologia no Inglês e significa “treinando” (Silva, 2018). A palavra *Coach* terá tido a sua origem na palavra Húngara ‘Kocs’, nome da cidade famosa onde, por tradição se construía carruagens e charretes, (Camara, Guerra, & Rodrigues, 2007)³.

Krausz (2007) diz-nos que na literatura sobre o assunto dois nomes são frequentemente citados: Timothy Gallwey⁴ e Thomas Leonard; o primeiro foi um professor de ténis que concebeu de maneira diferente este desporto defendendo que os jogadores precisavam de “conhecer, dominar suas emoções sentimentos, medos, limitações, ou seja, saber jogar seu próprio jogo interior.” (Marques, 2016). O seu argumento era baseado na identificação e conhecimento das áreas internas de melhoria para a partir daí poder corrigir

² “O método socrático consistia em propor temas, instigar ideias com perguntas, ouvir o que os discípulos tinham a dizer, ensinar e principalmente aprender. O seu objetivo básico era desenvolver as pessoas que o rodeavam”, (Chiavenato, 2002).

³ O vocábulo terá assim surgido na Hungria, no século XVI, passando com o tempo a metáfora: tal como as carruagens conduziam as pessoas até o destino desejado, os tutores conduziam agora pessoas pelas vias do conhecimento. Comuns em Inglaterra no séc. XIX, os coches conduziam alunos até as universidades sendo conduzidos por cocheiros – *coaches* -, e, por volta de 1830, a palavra *coach* passou a ser usada para designar professores e mestres, com o significado de tutor particular, aquele que conduzia os estudantes no seu percurso (Silva, 2018).

⁴ W. Timothy Gallwey, nascido em 1938 em S. Francisco, EUA, foi capitão da equipa de ténis em Harvard na década de 60, experiência que o inspiraria mais tarde; em 1970, através da meditação e dos ensinamentos do seu guru Maharaj Ji adquire recursos que o ajudaram a desenvolver o seu autoconhecimento; em 1974 publica o livro “O jogo interior do ténis” e desde então tem sido uma referência no desenvolvimento não só de líderes mas também de executivos e ainda de empresários (Marques, 2016).

e desenvolver o nosso potencial (quer no desporto quer na vida em geral). Na sua perspetiva, a função do treinador era questionar o jogador de modo a contribuir para que a consciencialização deste sobre o seu próprio desempenho promovesse os ajustamentos requeridos, a sua perspetiva consistia em que expressar o potencial de cada um é ser uma fonte de respostas para as suas próprias perguntas (Krausz, 2007). O segundo, Thomas Leonard⁵, trabalhava com sucesso na área financeira e nesse contexto a sua opinião era muito solicitada não só por questões financeiras, mas também noutras aspetos da atividade profissional, nomeadamente planeamento de carreira (Krausz, 2007). A autora cita Thomas Leonard: “precisavam era de uma espécie de *alter-ego* objetivo que pudesse ouvir o que eles estavam dizendo, auxiliá-los a estabelecer prioridades e atuar como uma espécie de bússola para orientá-los em qualquer um dos caminhos que escolhessem” (Krausz, 2007, p. 23).

A prática do *coaching* estendeu-se por diversas áreas, destacando-se: o *coaching* pessoal, o *coaching* executivo, o *leader coach* e o *coaching* de negócios (Silva, 2018). Neste estudo, focar-nos-emos no *coaching* executivo, também denominado coaching de liderança.

Neste campo, Gorky (1937)⁶ é referenciado como a primeira publicação (Cavanagh & Grant, 2004; Krausz, 2007; Fillery-Travis & Passmore, 2011); que embora apresentando fragilidade metodológica, foi um marco nesta área.

Harris (1999) citado por Milaré e Yoshida, (2009) identifica três etapas na evolução do *coaching* de executivos: a primeira entre os anos de 1950 e 1979 onde no trabalho com executivos foi usada uma combinação de desenvolvimento organizacional e técnicas psicológicas; a segunda etapa corresponderia aos anos de 1980 a 1994 pela profissionalização e padronização da atividade; por último, a terceira fase integra o período desde 1995 até à atualidade, refletindo um aumento de publicações e o surgimento de organizações profissionais.

A segunda e terceira fase já são com *coachs* externos, e neste aspecto a confidencialidade é preocupação conforme referem (Hall, Hollenbeck, & Otazo, 1999).

Schnell (2005) aponta várias vantagens no *coaching* interno: a) experiência e conhecimento da organização; b) possibilidade de expansão da rede recursos (contactos,

⁵ Thomas Leonard, (1955-2003), foi contabilista e administrador financeiro de sucesso, (Krausz, 2007); fundou em 1992 a CoachU e em 1994 a International Coach Federation (ICF), (Coachville, 2009)

⁶ Gorby, C. (1937). Everyone gets a share of profits. *Factory Management & Maintenance*. 95, 82-83

alternativas, informação) que lhe permitem outro tipo de decisões. Todavia, Tyler (2000) também diz que historicamente os *coachs* nas empresas são externos, mas que devido às mudanças rápidas nas organizações é mais fácil desenvolver *coaching* interno.

Paralelamente, nas organizações, identificam-se 3 fases conforme Quadro nº 1:

Quadro nº 1: Estádios de coaching nas empresas.

Estádio	Intervalo de tempo	Caraterística
Atividade interna	1937 a 1960	<i>coaching</i> interno; atividade exercida pelo supervisor hierárquico, mentor ou colega, modalidade de formação.
Rigor académico	1960 a 1990	Período em que documentos submetidos à apreciação dos pares começam a ser publicados; pesquisas e discussões exigem maior rigor académico. Continua o foco interno no <i>coaching</i> organizacional.
Ciência e pesquisas científicas	A partir de 1990	Aumento de teses, dissertações e artigos académicos sobre a atividade de coach externos nas organizações.

Fonte: Desenvolvido a partir de (Cavanagh & Grant, 2004; Grant & Zackon, 2004; Maynard, 2006).

O CE tem vindo a ser cada vez mais uma intervenção chave dentro das empresas para o desenvolvimento de executivos (Levenson, 2009; Baker, Fernandes, Kombarakaran, & Yang, 2008; Bozer & Pirola-Merlo, 2007; Dutton, 1997; Bono, Peterson, Purvanova, & Towler, 2009; Feldman & Lankau, 2005; Griffin, Jones, & Rafferty, 2006; Gibbes & Passmore, 2007; Thach, 2002). Por outro lado, o foco nas pessoas e na realização do seu potencial, é uma maneira das empresas demonstrarem o seu compromisso com os colaboradores para que seja atingido o crescimento do negócio (Sweeney, 2007).

Quanto à investigação realizada, Grant e Cavanagh (2004), identificam cinco tendências: 1) discussão do *coaching* interno feito pelos gestores, 2) o início de uma pesquisa académica mais rigorosa sobre o *coaching* interno e o seu impacto no desempenho e no trabalho, 3) a extensão ao *coaching* externo e a sua relação com a mudança da cultura organizacional, 4) a investigação em *coaching* como meio de estudar os mecanismos e processos psicológicos envolvidos na mudança humana e organizacional e 5) o surgimento de literatura teórica voltada para o *coach* profissional. De acordo com os mesmos autores, os trabalhos teóricos publicados triplicaram, bem como a colaboração entre *coaches* e investigadores aumentou.

Analizando a pesquisa em *coaching*, através da extensa revisão de literatura que realizaram, Fillery-Travis e Passmore (2011), referem dois períodos: o primeiro de 1937 a 1999, com um total de 93 artigos em 62 anos, das quais 47 são nos últimos 10 anos⁷; o segundo período enquadra os anos de 2000 a 2009 onde se procurava perceber qual o papel do *coaching* dentro do portfólio da liderança (Cowell & Judge, 1997; Heinselman & Thach, 1999) e também entender a natureza do coaching e as suas fronteiras com o *counselling*, (Bachkirova & Cox; Passmore J. , 2007a).

Duckworth e Haan (2012), sugerem que o facto de serem estudos árduos e trabalhosos, as exigências em termos de custos e as prioridades dos profissionais de *coaching* (que irão mais no sentido de satisfazerem os seus compromissos com os clientes do que com a sua própria eficácia) estão na base de terem identificado menos de 20 estudos com resultados quantitativos robustos. Contudo, Stern e Stout-Rostron (2013), evidenciam a contradição entre o aumento exponencial de pesquisa em *coaching* até hoje em comparação com a ausência de produção de corpo teórico específico do coaching.

Desde o início, o *coaching* tem sido definido como um processo de orientação, encorajamento e suporte através do estabelecimento duma relação com o coach que torna mais fácil a aprendizagem e o desenvolvimento (Redshaw, 2000). Na abordagem de Devillard (2001), citado por Barosa-Pereira, (2007, pp. 25-26), define-se como “uma intervenção que visa desenvolver, junto de uma pessoa ou de uma equipa, os elementos de potencial ligados ao talento, ao estilo e às sinergias, para além dos obstáculos que os constroem. O *coaching* não é nem uma aprendizagem de uma técnica, nem um conselho sobre o saber-fazer, mas sim um meio de descobrir e de experimentar os aspectos inutilizados do seu próprio potencial. De facto, ele não visa tanto a resolução de problemas, mas antes facilitar o desenvolvimento pessoal numa perspectiva de produção.”

As muitas tentativas de definição desta área de trabalho e de investigação demonstram, para Fillery-Travis e Passmore (2011), a evolução das disciplinas e estes autores argumentam que as novas áreas desenvolvem-se através de diversas fases (requerendo diferentes metodologias e instrumentos em cada uma) até à posterior maturação,

⁷ De acordo com estes autores deve-se ao trabalho pioneiro da Divisão 13 da APA que identificava o caminho crescente dos seus membros nas organizações e posteriormente a British Psychological Society Journal, International Coaching Review e Coaching: na International Journal of theory, research and practice (Fillery-Travis & Passmore, 2011).

sendo que inicialmente tendem a focar-se na definição do seu campo, envolvendo um processo de exploração e partilha, passando então a atenção para os métodos e medidas e a terceira fase relaciona-se com a exceção e amplitude de média das teorias. Com esta perspetiva, é possível enquadrar a literatura para uma posição que aprecie os contributos do trabalho emergente para a fase em questão. Yi-Ling Lai e Passemore (2019) afirmam a necessidade essencial de uma definição standartizada quer para a prática profissional, quer para a pesquisa e também para a qualificação e pedagogia do *coaching*.

Foi sugerido por Tobias (1996) que o *coaching* executivo era na realidade a reembalemente de atividades e técnicas emprestadas de outras áreas, tal como a psicologia. Fillery-Travis e Passmore (2011) rebatem, argumentando que indubitavelmente uma grande quantidade de conhecimento é originário de outras disciplinas, mas isso não lhe retira o caráter único de síntese destes elementos para produzir e oferecer benefício que não são providenciados por outras intervenções. Significando que o *coach* tem de considerar o comportamento, cognição e emoção do cliente e usar essa informação para o auxiliar no processo de aprendizagem e mudança.

Derivado das inúmeras tentativas de definição, encontra-se o argumento da ausência de identidade do *coaching* ou perspetiva de que apenas combina diferentes abordagens e teorias (Beattie, Ellinger, & Hamlin, 2006; Peltier, 2009;). A resposta a esta crítica assenta na origem diversa e multidisciplinar desta área, como referem Bachkirova, Drake & Spence (2016) e exige uma melhor atenção à sua definição.

Tal como se disse anteriormente, existem muitos conceitos de *coaching* (Anexo A: Conceitos de *coaching*, adaptado de Batista (2013)) de entre os quais, para este trabalho, se elegeram os seguintes por se considerarem consentâneos com a prática atual nas empresas: a essência do *coaching* é libertar o potencial de alguém para maximizar o seu desempenho e ajudá-la a aprender em vez de a ensinar (Whitemore, 2009), sendo uma “Relação entre um cliente que tem autoridade administrativa e responsabilidade em uma organização e um profissional que usa grande variedade de técnicas e métodos comportamentais para ajudar o cliente a atingir o conjunto mutuamente identificado de metas para melhorar o seu desempenho profissional e pessoal e, conseqüentemente, melhorar a efetividade da organização do cliente dentro de um acordo de *coaching* formalmente definido” (Kilburg, 2000, p. 67), o “O *coaching* é uma metodologia, que envolve um conjunto de técnicas e

ferramentas, aplicadas por um profissional habilitado que tem por objetivo o desenvolvimento de um indivíduo ou grupo de indivíduos” (Silva, 2018).

Da análise dos diferentes conceitos apresentados entende-se que o *coaching* valoriza a ação, foco e resultados e coloca a ênfase nos processos de aprendizagem e melhoria das competências (Holanda Melo, Machado, Matos, & Melo, 2015).

No presente trabalho, será utilizada a definição de Duckwort e Haan (2012) para o CE: “Forma de desenvolvimento de liderança que tem lugar através de uma série conversações ‘one-to-one’ contratadas com um *coach* qualificado”, acrescentando que o *coaching* é feito à medida para cada indivíduo de forma que ele aprenda e se desenvolva através de uma conversação reflexiva, dentro de uma relação exclusiva que é confiança, segurança e suporte.

1.2. Fronteiras e distinções do *coaching*

A utilização da palavra “*coaching*” banalizou-se ao ponto de saturação e torna-se necessário ir além da definição do seu conceito, distingui-la das demais práticas (algumas na sua origem):

Para Maggie João⁸ O *coaching* distingue-se da formação dado que tem em conta o autoconhecimento e a formação a aquisição de conhecimentos técnicos ou de competências interpessoais; para esta Coach (PCC) em situação de formação, o valor é colocado nos conhecimentos, os objectivos são usualmente impostos e a relação tende a ser menos próxima e mais directiva (João, 2011). Também de distingue de psicoterapia (Anexo B) e de consultoria na sua prática e propósito (Anexo C) fundamentalmente quanto à independência da participação e quanto à autonomia do *coachee*, ou seja, o coach não dá conselhos, mas o consultor fornece orientações cuja prática condiciona todo o processo, assim como o *coachee* é livre de seleccionar dentro do processo quais os temas do seu interesse para ter como objetivo de desenvolvimento.

De acordo com Dingman (2004), é nos objetivos e na estrutura da relação construída que residem as principais diferenças (vide Quadro nº 2: *Coaching* e outras

⁸ Presidente do Chapter português da International Coaching Federation (ICF), entre 2015-2017.

práticas de desenvolvimento pessoal e profissional.): o coaching desenha-se como um processo facilitador do coachee na obtenção dos seus objetivos e o Mentoring constitui-se na transferência de conhecimento do *mentor* para o *mentee*. Conclui-se assim que o coach não precisa ser um especialista na área de interesse do *coachee*, mas o *mentor*, tem de ser reconhecido como especialista.

As práticas de desenvolvimento pessoal e profissional diferem quanto aos objetivos, foco, propósito e resultados, (Quadro nº 2) mas a prática nas empresas em Portugal exige principalmente a distinção entre o que é *mentoring* e o *coaching*, o que podemos observar no

Quadro nº 3. Lai e Passemore (2019) reagrupam estas diferenças (Anexo D) com base em vários autores, não se alterando o essencial da distinção.

Quadro nº 2: *Coaching* e outras práticas de desenvolvimento pessoal e profissional.

	Práticas de desenvolvimento Pessoal e Profissional				
Categorias	Coaching	Mentoring	Aconselhamento	Psicoterapia	Consultoria
Propósito	Proatividade, descoberta e crescimento	Transferência de conhecimento e experiência	Conselhos sobre a direção a tomar e alternativas possíveis	Implica questões do foro psicológico referidas à saúde mental	Suporte na escolha com base em conselhos específicos, vantagens e desvantagens.
Objetivos	Pretende alcançar metas pessoais e profissionais	Partilha de conhecimento e experiências profissionais	Potenciar e preparar para a tomada de decisão	Desenvolvimento e crescimento pessoal	Definir alternativas para a mudança
Foco	Presente ou futuro	Presente ou futuro	Passado ou presente	Passado	Presente futuro
Resultados	Novos conhecimentos, pericia, resultados	Progresso na carreira e desenvolvimento pessoal	Agir na mudança	Eliminação da origem do mal-estar e das	Dar retorno à organização

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Fonte: adaptado de Dingman (2004, p.19).

Quadro nº 3: Diferenças entre a prática de *coaching* e a prática de *mentoring*.

Diferenças	
<i>Coaching</i>	<i>Mentoring</i>
O poder do coaching baseia-se na capacidade do coach colocar perguntas estimuladoras e relevantes (perguntas poderosas).	O poder do mentoring baseia-se no conhecimento e experiência do mentor, na sabedoria adquirida.
Transferência de saber adquirido pelo destinatário (beneficiário: empresa)	Transferência de saber (beneficiário: destinatário)
Tem papel interventivo no desenvolvimento da organização.	Papel passivo em que recebe orientações de como trabalhar na empresa.
Facilitação da aprendizagem	Orientação e ensinamento.
Introdução na organização mais-valias baseadas em aprendizagens do destinatário.	Centrado na cultura organizacional e nos aspetos operacionais da organização.
Foca-se em questões profissionais, alinha valores pessoais e organizacionais; atividade profissional com programas de formação e supervisão.	Foca-se na carreira, e transmite valores, visão e padrões da organização. É uma função e não uma profissão.
Utiliza técnicas que permitem a descoberta do potencial próprio e como torná-lo mais eficaz (Coperman, 2005)	Utiliza técnicas pelas quais são sugeridas possibilidades para o colaborador, pela partilha da experiência e do conhecimento de determinada matéria identificar novas perspetivas.
Dá ênfase aos valores individuais e ao seu alinhamento com os da organização para estimular o avanço e desenvolvimento do colaborador e da empresa.	Tende a reproduzir os padrões, valores e visão da empresa.

Fonte: adaptado de Dingman (2004, p.19).

1.3 Processo de *coaching*

Através do processo de *coaching* novas as competências surgem, tanto para o *coach* (aquele que impulsiona o treino e fomenta o desenvolvimento) quanto para seu cliente, o *coachee* (aquele que é treinado e experiencia o processo de desenvolvimento), não só apenas em termos de competências ou capacidades específicas, (Chiavenato, 2002). No processo de *coaching*, o *coach* não dá respostas, não diz o que fazer, não aconselha. Promove que o *coachee* encontre as suas próprias respostas e identifique as suas potencialidades, retirando delas a maior vantagem: quando a descoberta é feita na primeira pessoa é o momento em que se realiza-se uma interiorização genuína e consciente, permitindo perceber o que faz sentido e agir de acordo, por isso com mais eficácia (João, 2011). É uma dinâmica relacional

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

onde a confiança depositada no *coach* se constitui como um elemento fundamental. A percepção para o *coachee* de que o *coach* caminha consigo para a concretização dos objetivos é fundamental para o sucesso. Ultrapassar obstáculos e crenças limitadoras, conquistar dificuldades internas, permite a alteração da percepção de si próprio, amplia a sua visão e foca-se na identificação de possibilidades (Zaharov, 2010, p. 24).

Para alguns autores, os modelos de *coaching* inserem-se genericamente em dois tipos de abordagem: próxima do aconselhamento psicológico ou próximas da consultoria (Cunha, Jordão, & Neves, 2014), no primeiro caso centram-se na tomada de consciência por parte do *coachee* e no segundo centram-se na mais na tarefa e nos planos de acção (Joo, 2005; Mujtaba, 2009).

Dingman (2004) na revisão de literatura realizada identifica seis etapas que fazem parte de todos os modelos: Contrato formal, construção de relação, avaliação, obter e refletir feed-back, identificação de objetivos e, implementação e avaliação.

Por seu lado, da variedade de propostas encontradas, Cunha, Jordão e Neves (2014) consideram quatro etapas de implementação do processo de coaching: construção de relação, definição da área de desenvolvimento/objetivo a atingir, desenvolvimento de planos de acção e avaliação dos resultados.

Para a relação de construção, é referido por vários autores (Casper & Kowalski, 2007; Diamante, Giglio, & Urban, 1998; Joo, 2005; Passmore J., 2007; Truijen & van Woerkom, 2008; Hooijberg & Lane, 2009); o ênfase colocado na confiança, desenvolvida num ambiente seguro, sem julgamentos de valor, permitindo assim o suporte afetivo essencial. Acresce que a relação triangular (com estabelecimento de contrato) entre coach, cliente e *coachee* é segundo Freas e Sherman (2004) fundamental, quer para definir os objetivos quer para os atingir. Assegurar a confidencialidade é também segundo Saporito (1996), uma função assente na relação de confiança: a certeza de um ambiente seguro, facilita que a abordagem de experiências, metas, ou outras possibilidades, seja concretizável, livre de preconceito ou crítica. A confiança, e o ambiente seguro são elementos que permitem à aliança de trabalho desenvolver o seu papel até ao sucesso desejado e contratado.

De facto, uma aliança de trabalho no sentido positivo, entre os dois intervenientes deste processo (*coach* e *coachee*) é tida como uma condição essencial para o sucesso (Baron & Morin, 2009; Kampa & White, 2002; Lowman, 2005;). Importa, ainda neste aspecto,

destacar o estudo retrospectivo de Baker, Lindemann, McGovern, Vergara, Murphy e Warrenfeltz (2001), onde 84% dos *coachees* identificam a qualidade do relacionamento com o seu coach como fundamental para o sucesso do *coaching*. Já Rogers (1997) diz que a verdadeira mudança no indivíduo vem da experiência da relação e que métodos que se baseiem exclusivamente no intelecto resultarão em mudanças temporárias, não sustentadas. Parece então existir consenso entre estudos efectuados por diferentes autores de que aliança de trabalho instituída tem um impacto significativo no CE.

Área de desenvolvimento/definição de objetivos – É da responsabilidade do *coachee* a identificação das áreas de mudança e de reflexão para desenvolvimento (Casper & Kowalski, 2007). O foco é centrado na tomada de consciência, das motivações, dos pontos fortes e fracos, das expectativas, das estratégias a implementar;

É particularmente significativo o papel do feedback nesta fase (Diamante, Giglio, & Urban, 1998; Feldman & Lankau, 2005; Koortzen & Oosthuizen, 2010), dado que incentiva a consciência, dos comportamentos que afetam o desempenho desejado e promove a motivação necessária à mudança (Freas & Sherman, 2004; Koortzen & Oosthuizen, 2010; Saporito, 1996;).

As ferramentas relevantes incluem as de feedback para avaliar o desempenho e o estágio de desenvolvimento do *coachee* permitindo-lhe a consciencialização dos seus pontos fortes e fracos (Freas & Sherman, 2004; Hooijberg & Lane, 2009; Saporito, 1996;); bem como a avaliação dos pares, superiores subordinados (Freas & Sherman, 2004; Koortzen & Oosthuizen, 2010; Saporito, 1996;); ainda são aqui consideradas as entrevistas qualitativas, questionários e outros instrumentos psicológicos como os inventários de personalidade ou de liderança (Hooijberg & Lane, 2009); também se elencam as entrevistas (Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996); o objetivo destes instrumentos é reunir dados significativos para o delineamento do perfil de liderança e do alinhamento com as necessidades da organização. ainda podem ser utilizados outros métodos de diagnóstico como a reflexão, classificação/enumeração das áreas de desenvolvimento a trabalhar (Diamante, Giglio, & Urban, 1998; Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996; Freas & Sherman, 2004;). Não menos importante dentro de uma organização a participação da gestão de topo na adaptação da definição do objetivo às necessidades da organização e da sua cultura (Diamante, Giglio, & Urban, 1998; Freas & Sherman, 2004; Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996).

Definição do plano e metas de acção – Passmore (2007) e Truijen e Woerkom (2008) não apresentam nos seus modelos, planos de acção. Antes sugerem que as metas e os objetivos são conseguidos com base no feedback do coach. Todos os restantes modelos apresentam a necessidade de delinear e concretizar um plano de ação para a realização com sucesso dos objetivos estabelecidos (Cunha, Jordão, & Neves, 2014). O plano de ação permite ermite definir a mudança com metas mensuráveis e a identificar diferentes perspectivas (Freas & Sherman, 2004), sendo baseado nos dados recolhidos e na perspectiva do coachee representa contudo a colaboração de todos os envolvidos (coach, coachee, hierarquia, eventualmente gestão de topo) (Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996) e a procura de alternativas bem como a ponderação de consequências (Cunha, Jordão, & Neves, 2014). Estas metas depois de implementadas pelo coachee, dependem da capacidade de lidar com eficácia com: a) as pressões da mudança quer sejam internas ou externas (Diamante, Giglio, & Urban, 1998); b) com o crescimento organizacional (Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996; Freas & Sherman, 2004; Saporito, 1996).

As estratégias de aprendizagem (formação, leitura, apresentações e sessões com o coach) desenvolvem-se neste patamar para trabalhar os pontos de melhoria identificados anteriormente, podendo ser apresentadas às partes envolvidas da organização para se avaliar da adequação (Koortzen & Oosthuizen, 2010).

As técnicas psicológicas utilizadas para esta fase são: reformulação/reenquadramento, imersão, visualização, definição de trabalhos de casa (Passmore J. , 2007), role playing, dramatização de papéis, debate com objetivo de promoção de competências e atitudes adequadas a cada objetivo (Diamante, Giglio, & Urban, 1998; Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996).

Resultados e avaliação – esta é a última etapa e destacam-se aqui as técnicas de automonitorização (Diamante, Giglio, & Urban, 1998), a eventualidade de entrevistas periódicas com *stakeholders* do processo (hierarquia, pares, colaboradores) de maneira a avaliar quer o progresso no desempenho do *coachee* quer o grau de atingimento dos objetivos (Doyle, Kiel, Rimmer, & Williams, 1996; Saporito, 1996).

A mudança do coachee relaciona-se diretamente com a sua capacidade de potenciar o foco e do seu compromisso para mudar, bem como da compreensão das consequências do seu comportamento (Freas & Sherman, 2004).

Poderemos, em síntese, ilustrar o entendimento sobre este processo através da Figura nº 2 enquadrando os principais elementos nesta dinâmica relacional:

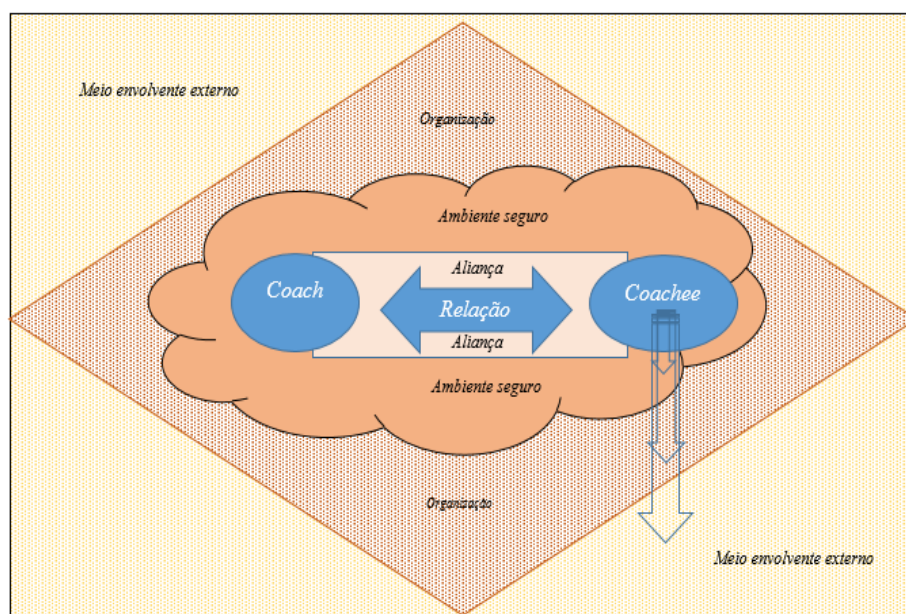


Figura nº 2: Ilustração do processo de *coaching*.
(elaboração própria)

Para o desempenho do *coach*, Fillery-Travis e Lane (2006), identificaram 3 áreas críticas do *coach* eficaz: autoconsciência, competências core do *coaching* e compreensão da ética e gestão da relação em *coaching*.

O modelo de *coaching* utilizado neste estudo é o *GROW* (*Goal* – meta ou objetivo, *Reality* – realidade ou estado atual, *Options* – opções ou estratégia e *What* - plano de ação) foi criado por Graham Alexander (anos 80) e sendo baseado nos princípios transmitidos por Gallwey no seu livro “o jogo interior do ténis “ (1996) é utilizado no campo empresarial (O’Connor & Lages, 2010) e de acordo com estes autores, pode começar ou terminar em qualquer estágio embora se pressuponha passar pelas quatro fases. É um modelo anglo-saxónico difundido por Whitemore, dos mais conhecidos no mundo do *coaching* (Ravier, 2005, p. 208). Tem a característica de trabalhar a meta antes da realidade porque esta limita as perspetivas enquanto a meta determina as ações que devem ser realizadas para a atingir.

De acordo com Whitmore (2017), este modelo só é eficaz se for desenvolvido num contexto de consciência, de responsabilidade e da perícia de produzir perguntas eficazes.

O modelo *Lead, Learn and Grow (LLG Model)* é referido por Corrie e Watts (2013) como uma contribuição recente inspirada nos modelos já existentes de liderança (nomeadamente a liderança transformacional). Para estas autoras este modelo permite um enquadramento onde a liderança pode ser entendida e onde o potencial dos líderes pode ser desenvolvido.

O modelo *CLEAR*, foi desenvolvido por Peter Hawkins, e corresponde às seguintes fases: *Contracting, Listening, Exploring, Action e Review* (Catalão & Penim, 2010, p. 139), envolvendo o contrato (definição do problema e resultados pretendidos), potenciação da escuta ativa, a exploração (de impacto, oportunidade e possibilidades), ação (medidas a implementar) e por último a revisão (balanço do progresso, das decisões e do valor conquistado)

Para além deste, existe ainda o modelo *ACHIEVE* (cujo ponto de partida é o modelo *GROW*) elaborado por *The Coaching Centre*,⁹ como referido por Ravier (2005, p. 220) que se caracteriza pelo desenvolvimento do processo de Coaching por meio de sete passos que se focam em 5 etapas fundamentais: desenvolvimento de *rappport*, escuta ativa, perguntas abertas e criativas, feedback e utilização da intuição. Na prática o primeiro passo é explorar a situação presente, o segundo passo é brainstorming para alternativas à situação presente, o terceiro passo é definir metas e o quarto passo é procurar opções; o quinto passo é avaliar as opções, o sexto é validar o plano de ação e o último é motivar.

Por fim, o modelo *OUTCOMES* criado por Allan Mackintosh também originário do *GROW* e cuja característica são requerer mais tempo que o modelo *GROW*, providencia mais estrutura e está a ser desenhado especificamente para comerciais¹⁰ é constituído pelas seguintes fases: (O) *objectives* (objetivos), (U) *understand the reasons*, (compreender as razões) (T) *take stock of the present situation* (atuar na situação presente), (C) *clarify the gap* (clarificar a diferença), (O) *Options generation* (geração de opções), (M) *motivate to action* (motivar para a ação), e, (E) *enthusiasm & encouragement* (entusiasmo e encorajamento), (S) *support* (apoio) (Ravier, 2005).

⁹ Licença de Dembkowski & Eldridge e registo de *The Achieve Coaching Model* (Ravier, 2005, p. 210).

¹⁰ Allan Mackintosh, *Growing on G.R.O.W.: A more specific coaching model for busy sales managers*, 2003

1.4. Avaliação do CE: benefícios e eficácia

É nas organizações que se desenvolve o *coaching* de liderança, e, de acordo com (Phillips, 2003) o ROI é a única medida que interessa. Todavia, é bastante difícil avaliar comportamentos humanos, onde os fatores são muito difíceis de isolar e dada esta dificuldade, alguns estudos parecem exagerar o ROI (Dai, De Meuse, & Lee, 2009). No entanto, de acordo com a American Management Association (2008), 39% dos programas de *coaching* foram desativados por impossibilidade de medir o ROI.

A avaliação do CE, apesar de ser cada vez mais comum nas empresas, não passava de um terço das intervenções em 2006, quer por ser muito longa no tempo, quer pela natureza do processo, exigindo-se cada vez mais um variedade de *stakeholders* de avaliação, bem como avaliação sumativa (de resultados próximos e distais) e avaliação formativa (com vista a entender onde está a dificuldade), (Levenson, McDermott, & Newton, 2007).

Ainda não se encontrou uma abordagem satisfatória havendo pouco consenso no que diz respeito ao melhor mecanismo de avaliação (Lawrence & Whyte, 2014), sendo que as metodologias tradicionais de avaliação podem não compreender a complexidade das intervenções em coaching (Duckworth & Haan, 2012). A avaliação do *coaching*, deve ter em consideração qual o propósito que serve e o que queremos aprender com ela: que perguntas precisam de ser respondidas e que decisões devem ser tomadas. Deve considerar também o desenho da investigação (grupos de controlo, pré-teste, tipo de recolha de dados, fontes de informação, critérios de avaliação, etc...), e é imprescindível considerar também o ROI dado que esta é a medida do impacto para a organização, sendo contudo impossível, na opinião destes autores, a aplicação universal de um número para o ROI do *coaching* (Kraiger & Peterson, 2004).

Baker et al. (2001) e Philips (2003) utilizam o conceito de cadeia de impacto na análise do ROI do *coaching*: o CE traduz-se em fazer (ação) a qual se traduz em impacto no negócio que deve ser quantificado e maximizado, concluem estes autores que o ROI do CE é de 5,7 sendo por isso de um investimento muito rentável. Grant (2012) afirma que o ROI é uma medida insuficiente para avaliar o *coaching* e que é necessária uma abordagem mais

holística. O'Neill (2005) propõe um método para calcular o ROI baseado na identificação pelo líder de três fatores chave e respetiva operacionalização para poder obter uma medida (mensurável, específica e interrelacionada) sendo necessário que o mesmo identifique ainda outras variáveis presentes no processo de forma a serem também incluídas neste cálculo.

Baseados nos níveis de Kirkpatrick, Alban-Metcalf e Mead (2010), sugerem um enquadramento de critérios para avaliar os resultados (Quadro nº 4).

Quadro nº 4: Avaliação de resultados em *coaching*.

	Foco da avaliação	Fontes de dados relevantes
Reações	<ul style="list-style-type: none"> . Perceção da eficiência do coaching por parte do cliente . Perceção do coach por parte do cliente (ex.: competência) . Satisfação do cliente com a relação coach-cliente (ex.: confiança) . Satisfação do cliente com o processo de coaching (ex.: frequência das reuniões) 	<ul style="list-style-type: none"> . Satisfação no relatório próprio (cliente) . Escalas de classificação ancoradas nos comportamentos (cliente)
Aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> . Atenção ao próprio . Flexibilidade cognitiva . Eficácia própria . Atitudes no trabalho (ex.: satisfação com o trabalho, organização dos compromissos) 	<ul style="list-style-type: none"> . Autoavaliações antes e depois (cliente) . Relatório próprio da flexibilidade cognitiva, da eficácia própria e das atitudes no trabalho (cliente)
Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> . Mudança nos comportamentos de liderança do cliente (ex.: gestão dos recursos pessoais) . Alcance dos objetivos do coaching por parte do cliente 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliações completas dos comportamentos de liderança antes e depois (cliente, subordinados e superiores) . Classificações das conquistas dos objetivos (próprios e relevantes para os outros)
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> . Retenção de empregados (cliente e subordinados do cliente) . Pipeline adequado para preencher posições séniores de liderança . Mudanças nos subordinados (ex.: satisfação e performance no trabalho) . Mudanças na satisfação dos clientes . Inquérito de satisfação dos clientes . Retorno do investimento 	<ul style="list-style-type: none"> . Registos organizacionais . Planeamento de sucessão . Satisfação e compromisso (subordinados do cliente)

Fonte: Alban-Metcalf & Mead, 2010.

Anderson e Kampa-Kokesch (2001), referem a escassez de pesquisa nesta área e a fragilidade na metodologia (tamanho da amostra, afirmações não suportadas pelos dados).

Relativamente aos benefícios obtidos pelo CE, de acordo com o estudo realizado pelo AMA / Institute for Corporate Productivity Coaching Survey (projeções 2008-2018), foram apontadas as principais necessidades para a contratação de um processo de *coaching* nas organizações: aumento de produtividade e performance individual (79%), desenvolvimento de liderança e planos de sucessão (63%), aumentar os níveis de competências individuais dos funcionários (60%), melhorar o desempenho organizacional (56%), desenvolver competências específicas para gerir crises e problemas (44%).

Webster (2002) diz-nos que:

“Organisations using coaching are hoping to improve individual and company performance and support personal development. These are credible objectives. But if there is no evaluation structure in place for your coaching initiative, how do you know if it is generating success, stagnation or even problems?”

Passmore, Peña, Rosinski, e Szabo, (2010) e Simpson, (2010) defendem que os benefícios do *coaching* podem ser identificados a nível individual, de equipa e organizacional. De acordo com (Leedham, 2005) tem como benefícios para os stakeholders: sentimentos internos positivos (*aumento da confiança, sentir-se valorizado, bem estar, acreditar em si mesmo*), comportamentos mais tangíveis e mais visíveis (desenvolvimento de carreira, técnicas e skills; clareza e foco interno e externo (propósito, objetivos, consciência autoanálise). (Whitmore, 2017) resume os benefícios do *coaching* da maneira descrita no quadro 5:

O *coaching* promove a mudança sustentável segundo, Bachkirova, Clutterbuck e Cox (2018) e pode adicionar valor pelo desenvolvimento organizacional (Rosinski, 2011). Além disso, é responsável pelo aumento da performance, compromisso, por ajudar a identificar oportunidades de aprendizagem e de carreira (Clutterbuck, 2009).

Para Arrivé e Frings-Juton (2004), citados por Barosa-Pereira (2007, pp. 77-78) a incorporação de um programa de Coaching numa empresa poderá trazer benefícios para o *coachee* de natureza cognitiva (pelo aperfeiçoamento da sua capacidade de análise), profissionais (pela potenciação das competências de gestão e de liderança) e finalmente psicológicos (pela melhoria da gestão do *stress*); para a organização esses benefícios

inscrevem-se na melhoria da gestão da equipa, eficiência da chefia e melhor aplicação dos recursos internos da empresa bem como na capacidade de retenção do saber fazer organizacional. Whitmore (2017) resume os benefícios do Coaching nas empresas de acordo com o Quadro nº 5.

Quadro nº 5: Benefícios do *Coaching* Executivo.

Caraterísticas	Como:
Produtividade e performance melhoradas	O processo de <i>coaching</i> identifica e desenvolve o melhor dos coachees
Desenvolvimento da(s) equipa(s)	Desenvolvendo competências emocionais e sociais para além das competências técnicas é fundamental para o crescimento das equipas.
Melhoria das aprendizagens	O questionamento valoriza quem é questionado e o que responde, promovendo a descoberta e a aprendizagem. Foco e ação facilitam a rapidez de aprendizagem.
Melhoria do relacionamento	Desenvolvendo o diálogo e promovendo insights e reflexão sobre si e sobre os outros.
Libertação de tarefas gerando mais disponibilidade	A responsabilização da equipa promove a disponibilidade do líder.
Mais criatividade	Encorajamento de alternativas, de curiosidade, de procura de opções quer seja num ambiente seguro quer seja na equipa sem receio, com suporte do líder.
Rentabilização de competências e recursos	Identificação de competências e novas formas de fazer.
Maior rapidez e eficiência na resposta, principalmente de emergência	As pessoas envolvidas têm maior compromisso para o que é requerido.
Mais flexibilidade e adequação	O processo de <i>coaching</i> exige mudança e respetiva adequação.

Fonte: adaptado de (Whitmore, 2017, pp. 203-205).

CAPÍTULO 2

LIDERANÇA

Introdução

A literatura sobre liderança tem falta de integração teórica (Avolio, 2007). A liderança é frequentemente vista como um factor crítico de sucesso ou fracasso das instituições (Avolio & Bass, 1990). Qualquer organização requer gestão, e a gestão requer um certo nível de habilidade de liderança (Wu, 2006). Um líder pode ser um gestor, mas um gestor não é necessariamente um líder (Armandi, Oppedisano, & Sherman, 2003). Mintzberg (2010), critica o dualismo criado pela distinção entre liderança e gestão, e embora reconhecendo a possibilidade de separação teórica dos conceitos, considera que na prática tal não é possível.

Os princípios escritos da liderança remontam à emergência da civilização podendo ser identificados no antigo Egipto, na China e na Grécia (2300 aC) (Bass & Bass, 2008), destacando qualidades do líder.

A palavra “líder” é usada desde o século XIV, surgindo a palavra “liderança” apenas no início do século XIX, em registos sobre o controlo e influência política no Parlamento Britânico Marquis e Huston (2005) citado por Neves (2013). A arte de comando em Portugal (com literatura de tradição militar antiga e respeitada), trás o conceito de liderança, onde o ensino é por modelagem de líderes célebres e não através de experimentação ou observação (Jesuino, 2005) sugerindo que a liderança era mais encarada como arte do que como ciência. *“There are almost as many different definitions of leadership as there are persons who have attempted to define the concept”* (Bass, 1990a).

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

De acordo com Bennis e Nanus (1985), no decurso dos últimos 75 anos foram realizados milhares de estudos empíricos dos quais emergiram 350 definições diferentes. (Bergamini, 1994, p. 103) diz-nos que “Isso quer dizer que a liderança tem sido investigada desde há muito e como tal é justo que apresente inúmeras interpretações”: a diferença entre as diferentes interpretações traduz-se em perspetivas que não são forçosamente confrontos de pontos de vista, mas que, de certa forma, propõem abordagens complementares. É no conjunto de todos que se obtém uma visão mais completa sobre o assunto.

Embora o interesse pela liderança tenha a sua origem na antiguidade, apenas no princípio do séc. XX com os estudos de Lewin, Lippit e White (1939) se iniciou o estudo científico deste fenómeno (Castro & Lupano, 2005).

Desde praticamente há 100 anos que investigadores tentam fixar e estudar aspectos, características, potencialidades do fenómeno da liderança, resultando no conjunto de abordagens multifacetadas que, em todo os casos, trouxe avanços e conhecimento a esta área do conhecimento. (Rego, 2004). Jago (1982), distingue 4 fases no estudo científico da liderança (Quadro 1: Perspetivas teóricas da liderança)

Quadro 1: Perspetivas teóricas da liderança.

Foco do conceito		Abordagem teórica	
		Universal	Contingencial
	Traços	Tipo I	Tipo III
	Comportamentos	Tipo II	Tipo IV

Fonte: adaptado de Jago, (1982).

No contexto económico atual, as empresas esperam dos seus colaboradores mais com menos recursos (Öhman, 2008). Em consequência os líderes precisam de comprometer e inspirar o desempenho através da liderança transformacional e ética (Alban-Metcalf & Mead, 2010; Alimo-Metcalf & Alban-Metcalf, 2005).

2.1 Conceitos de liderança

A qualidade da liderança é amplamente reconhecida como uma característica crítica para o sucesso de uma organização e sendo assim é lógico que as organizações invistam no seu desenvolvimento (Simpson, 2010).

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Para Kouzes e Posner (2009), a liderança é uma arte. O domínio desta arte (...) vem com o domínio de si mesmo, ou seja, o desenvolvimento da liderança é um processo de autodesenvolvimento.

Rost (1991) encontrou 221 definições de liderança em 5887 livros e artigos publicados entre 1900 e 1990. Mais recentemente McCleskey (2014) identificou mais de duzentos conceitos e teorias em liderança. Para Midlehurst (2008) não existe metodologia consistente nem caracterização universal da liderança: as teorias sobre liderança têm raízes na história e articuladas com teorias situadas na linha cronológica da história. Bass (2000; 2008) argumenta que a procura de uma única definição não faz sentido.

As teorias tradicionais da liderança vêm a relação entre líderes e seguidores como activa e passiva (Wu, 2006), enquanto nas novas teorias, a liderança é um processo contínuo, ajustado, onde o comportamento do líder muda de acordo com o feedback dos seguidores. (Cruz, Marques, & Pinheiro, 2010).

Quadro 2: Tipologia das definições de liderança.

Categoria	Caraterização
Traços de Personalidade	Combinação de traços que permite a um sujeito influenciar os outros.
Promoção de concordância	Habilidade para concretizar a vontade do líder e induzir a obediência nos seguidores.
Exercício de influência	Habilidade para influenciar a mudança na conduta e nos comportamentos dos outros.
Ato ou comportamento	Ações que um sujeito realiza para dirigir os outros.
Forma de persuasão	Forma de influenciar os outros utilizando o apelo às emoções.
Relação de poder	relacionamento diferencial de poder entre os membros do grupo.
Efeito emergente de interação	Processo de estímulos mútuos que confere energia renovada na conquista de uma causa comum.
Papel diferenciado	Cada sujeito ocupa a sua posição no grupo onde é esperado que desempenhe um papel.
Iniciação de estrutura	Habilidade para iniciar e manter a estrutura do grupo.

Fonte: Elaborado a partir de Bass (1990a) e Rouco (2012).

Debruçamo-nos aqui sobre a liderança nas organizações onde convive com a gestão necessária ao normal funcionamento de uma empresa.

Aceitando a definição de que a liderança “É o processo de influenciar, para além do que seria possível através do uso exclusivo da autoridade investida, o comportamento humano com vista ao cumprimento das finalidades, metas e objectivos concebidos e prescritos pelo líder organizacional designado.” (Belchior Vieira, 2002), convirá neste

momento distinguir líder de gestor, sendo que são funções completamente distintas, comumente confundidas e cuja clarificação é relevante no caso das organizações.

Assim, embora possam ser vistas como duas faces da mesma moeda (Mintzberg, (2009) o gestor tem autoridade investida e remete as suas funções para o planeamento, direcção, organização e controlo das tarefas, sendo estas o centro da sua atenção. Mantém os processos a funcionarem da forma requerida: é o garante da estabilidade necessária a qualquer organização. O líder, exerce a sua influência para além da autoridade investida e centra a sua atenção nas pessoas, sendo o elemento fundamental à conquista da situação desejada, por via da mudança e do esforço extraordinário que consegue promover nos liderados. É ele a ele que cabe a responsabilidade da visão partilhada, de assegurar os valores, a coesão do grupo e inspirar a motivação.

Líder e gestor podem e devem habitar a mesma pessoa, não são incompatíveis, mas complementares, sendo o seu desenvolvimento pessoal e a habilidade de interpretação da realidade, nomeadamente das situações, que lhe permitem seleccionar e decidir qual a actuação mais adequada.

Em síntese, sabemos hoje que a liderança parece não ser inata e pode ser aprendida, contudo, alguns traços e características de personalidade e respectivos atributos estão fortemente relacionados com o sucesso da liderança. Pode ter a ver com o comportamento do líder ou com a maturidade dos liderados; a situação ou organização em que se desenvolve determina efeitos específicos; o seu foco pode ser a tarefa, a produção, os liderados, a relação interpessoal ou a mudança. Reflete uma relação de poder e assenta em formas de influência variadas. Tem como função apresentar uma direcção e influenciar, existe dentro de um relacionamento social, envolve propósito, é uma função, é contextual e contingente (Leithwood & Riehl, 2005). A interacção relacional definida no estilo de liderança parece ter duas vertentes fundamentais: a tomada de decisão e a direcção da comunicação.

2.2 Teorias de liderança

Diferentes orientações e influências têm sido sistematizadas ao longo dos anos como se pode observar no Quadro nº 6.

Apresentaremos aqui as perspetivas do estudo da liderança agrupadas por características comuns, numa linha cronológica, salientando que cada abordagem emergente

não termina com as anteriores, antes salienta um foco diferente que resulta do enlace da necessidade de explicação com os resultados que vão sendo experimentados.

Começou com foco no próprio líder e pela sua forma de ser, o que o caracterizava e o que tinham em comum todos os grandes líderes. Como exemplo desta abordagem temos a teoria dos Grandes Homens e a teoria dos Traços. A seguir, passou-se para o que o líder fazia, numa tentativa de maior nitidez e trazendo a liderança de condição intrínseca para o meio exterior ainda não relacionando, mas concretizando no exterior. A fase posterior, junta as anteriores num terceiro elemento: o contexto ou a situação e adiciona-lhe a variabilidade do objectivo da tarefa, da produção ou das pessoas, resultando numa outra fase a da relação e da mudança produzida pela acção do líder nos liderados.

Quadro nº 6: Tendências no estudo da liderança.

Período	Abordagem	Pressuposto
Até finais dos anos 40	Traços de personalidade	Liderança é uma capacidade inata
Finais dos anos 40 até 60	Comportamento de liderança	A eficácia da liderança relaciona-se com o tipo de comportamento do líder
Finais dos anos 60 até início dos anos 80	Abordagem Contingências	A eficácia de liderança é influenciada pela Instituição
Início dos anos 80	Novas abordagens da liderança transformacional, transaccional	A liderança depende da “visão” do líder

Fonte: adaptado de Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, 2016.

2.2.1 Traços de personalidades universais

A teoria dos traços estuda a liderança pela análise de grandes líderes e dos seus traços ou qualidades particulares e centra-se na crença de que os grandes líderes nascem assim e não se fazem (Fairholm, 2002). A liderança era mais um dos 17 000 traços nomeados para identificar as diferenças entre as pessoas e não era reconhecida como uma propriedade independente, separada e distinta, Allport (1933) citado por Jago (1982).

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

A teoria do Grande Homem foi a primeira teoria emergente na área da liderança (Giulio, 2014). Thomas Carlyle atribuiu a grandes homens o progresso do mundo. Cunha, M. et al. (2006): "*The history of the world is but the biography of great men*", onde os atributos pessoais e a inspiração divina (Cherry, 2019) são os pressupostos para a liderança.

Yukl (2013) diz que o termo “traço” refere-se a vários atributos individuais, incluindo aspectos da personalidade, temperamento, necessidades, motivos e valores. Refere também quatro tipos de investigação sobre esta teoria: 1) identificação de traços e competências preditivos da liderança; 2) estudos que procuram perceber como é que os traços e as competências estão relacionados com a eficácia da liderança; 3) estudos longitudinais que procuram identificar traços e competências preditores de progressão para níveis mais elevados de liderança. 4) Estudos que comparam gestores de sucesso com outros que deixaram de o ser.

Stogdill salienta a importância de diversos traços (inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, flexibilidade, estabilidade emocional, adaptabilidade, intuição penetrante, vigilância para com as necessidades dos outros, tolerância ao stresse, entre outros) (Cunha, Pina e Cunha, Rego, & Cabral-Cardoso, 2016).

Embora vários investigadores tenham declarado a importância do papel das características de personalidade na liderança (mais inteligência, maior domínio, mais autoconfiança, mais extroversão, mais energia e mais conhecimentos por parte dos líderes) ainda não foi possível identificar, com base nos traços de personalidade, um perfil de líder universal (Neves, 2013). Northouse (2004) diz que os traços que levam à liderança numas situações, não são garantia para situações diferentes, bem como não é descrito como estes traços afetam os liderados e os resultados. Concluiu-se depois que os traços de personalidade não são determinantes, mas são facilitadores da eficácia da liderança. (Neves, 2013).

2.2.2 Teorias fundamentadas no comportamento do líder

As críticas à teoria dos traços levaram à procura no comportamento dos líderes da possibilidade de predição da eficácia de liderança (DeRue, Narhrgang, Humphrey, & Wellman, 2011). Estas teorias assumem que a liderança pode ser aprendida e sendo assim os líderes podem ser desenvolvidos (Giulio, 2014). As teorias comportamentais da liderança diferem das teorias dos traços porque se focam no que o líder faz e não no que ele é

(Fairholm, 2002). O paradigma da influência do comportamento do líder pode ser identificado como transversal a várias teorias de liderança (DeRue, Narhrgang, Humphrey, & Wellman, 2011):

A Pesquisa da Universidade de Iowa, onde os estudos de Lewin, Lippit e White, realizados de 1930 a 1940 procuraram compreender e explicar a liderança através dos comportamentos dos líderes. Identificaram três estilos de liderança: autocrático (as decisões eram tomadas apenas pelo líder sem qualquer participação dos subordinados), democrático (os subordinados eram estimulados pelo líder a debater e participar nas decisões) e liberal (o líder era apenas mais um membro do grupo onde havia liberdade total para a tomada de decisão por parte de todos os membros do grupo, não havendo intervenção do líder para regular ou avaliar a direção em que iam). Apesar de realizados com crianças de 10 anos de idade e num contexto de atividades escolares, tiveram enorme acolhimento nos Estados Unidos onde a liderança democrática foi eleita como o estilo ideal a ser adotado, (Ré, 2011). Likert pretende identificar as relações entre estilo de liderança e eficácia, concluindo que os grupos sob liderança liberal obtiveram piores resultados quer ao nível da produtividade quer da qualidade do que os grupos submetidos aos outros dois estilos de liderança (Neves, 2013);

Os estudos realizados na universidade de Ohio, onde mediante a técnica de análise fatorial os investigadores agruparam em duas categorias determinados comportamentos evidenciados pelos líderes: estrutura de iniciação (organização do trabalho, definir papeis, definir obrigações, dar estrutura ao trabalho, entre outras) e consideração (comportamentos que têm como fim manter e melhorar as relações entre líder e liderados – confiança, respeito, clima de camaradagem) (Castro & Lupano, 2005). Estabelecidos em dimensões independentes, resultam em quatro estilos de liderança diferentes (considerando as diferentes combinações entre estrutura baixa/elevada e consideração baixa/elevada) (Neves, 2013). Os resultados indicaram que os líderes com classificações altas em ambas as variáveis conseguiam melhores resultados do que os que tinham baixas notas nas mesmas variáveis (Northouse, 2004);

Posteriormente, a universidade de Michigan confirma estas pesquisas (Neves, 2013), identificando três tipos de comportamento de liderança (Yukl G. , 2013) orientação para a produção (semelhante à dimensão estrutura de iniciação dos estudos de Ohio) onde os líderes tinham tarefas diferentes dos subordinados (planeamento do trabalho, obtenção de recursos e coordenação de atividades) e os guiavam no estabelecimento e prossecução de objetivos;

2) orientação para o relacionamento (semelhante à dimensão consideração dos estudos de Ohio): os líderes concentravam-se no relacionamento com o subordinados e não na tarefa, evidenciando consideração – ajudavam e apoiavam, mesmo em questões pessoais, providenciavam recompensas intrínsecas e extrínsecas e permitiam autonomia significativa para a realização do trabalho; 3) Liderança participativa: gestão do grupo em vez do indivíduo isolado, utilizavam reuniões para partilha de ideias e envolvimento nas decisões e na resolução de problemas, criando coesão mas mantendo a sua responsabilidade de gestores. Embora alguns destes estudos indicassem a importância de manter tanto orientação para a tarefa como para o relacionamento, a maior parte das pesquisas foi inconclusiva (Northouse, 2004).

. Grelha de Blake e Mouton, onde estes autores desenvolvem em 1987 uma matriz onde qualquer líder teria o seu estilo definido na intersecção de dois eixos: produção (além da produção em si, envolvia atenção à políticas de decisão, desenvolvimento de novos produtos ou processos, entre outros) e pessoas (relacionamento do líder com os liderados – confiança, compromisso, ambiente de trabalho, relações sociais e estrutura salarial, entre outros). Resultam noutros estilos de liderança dependendo da posição na grelha (estilo simpático, estilo equilibrado, estilo equipa e estilo fraco) (Neves, 2013).

Concluíram que os líderes de sucesso têm pontuações elevadas quer na orientação para as pessoas, quer para os resultados. Yukl (2002) citado por (Castro & Lupano, 2005) refere que a única evidência consistente para esta teoria foi a correlação positiva entre a dimensão consideração e a satisfação dos liderados. Embora se não tenha conseguido demonstrar consistentemente como o estilo de comportamento do líder se relaciona com o desempenho e tenha tido insucesso em identificar um estilo universal verificável em todas as situações, a abordagem comportamental fez contribuições muito significativas para a compreensão do processo de liderança (Northouse, (2004).

2.2.3 Teorias contingenciais

Esta fundamentação teórica foca-se nas contingências que uma situação pode determinar e consequentemente impactam na amplitude de média na liderança. Assume-se que não existe um único estilo de liderança válido e que “tudo é relativo” (Bryman, 1996),

passando a olhar o líder em articulação com a situação e com a sua relação com os liderados (Northouse, 2004).

O modelo de Fiedler: foi a primeira teoria a salientar o impacto da situação no líder Northouse (2004) e baseando-se na distinção entre a dimensão tarefa e a dimensão relacionamento, propõe-se articular estes dois eixos com diferentes tipos de situação, valorizando as atitudes, os valores e as motivações dos líderes bem como as suas características de personalidade (Caetano, Ferreira e Neves, 2006).

Assim, a eficácia do líder é avaliada, com a escala de *LPC (Least Preferred Coworker)* utilizado como escala de mensuração, em função de três variáveis: estruturação da tarefa a desenvolver pelo grupo, qualidade do relacionamento entre o líder e o grupo e quantidade de poder do líder dentro da organização.

As críticas apontam o facto de não explicar porque a maior eficácia nalgumas situações de certos estilos e não de outros, Northouse (2004), havendo também o pressuposto de que o estilo de liderança do líder não se altera. Também, a ausência de variáveis de comportamento não encontra alternativas que permitam ao líder adaptar-se à situação. Resulta isto em que sendo os traços de personalidade relativamente estáveis, quando existir dificuldade entre as características do líder e as solicitações do trabalho e não havendo alternativa de adaptação, ou se retira o líder ou se muda a situação, Yukl (2013).

A Teoria de Hersey e Blanchard considera que situações diferentes requerem respostas diferentes, esta teoria baseia-se na interação entre duas variáveis: comportamento do líder e maturidade dos subordinados, (Santos, 2008). A eficácia é proporcional à capacidade do líder de avaliar e responder à maturidade dos subordinados (Neves, 2013). O líder deve adotar um dos seguintes estilos de comportamento como resposta ao nível de maturidade dos subordinados (Hersey & Blanchard, 1986) citado por (Ré, 2011): Determinar: fornece instruções específicas e supervisiona rigorosamente o cumprimento da tarefa; persuadi: continua a dirigir e supervisionar atentadamente, mas explica também decisões, solicita sugestões e incentiva o desenvolvimento; compartilhar: facilita e apoia os esforços dos subordinados para o cumprimento de tarefas e partilha com eles a tomada de decisões; delegar: transfere a responsabilidade do processo decisório e da solução de problemas para os subordinados.

O modelo cognitivo-motivacional de House e Mitchell, também conhecido pela teoria do caminho-objetivo. Segundo Robbins (2009), tem esta designação por valorizar o

papel do líder na minimização de obstáculos permitindo aos subordinados caminhos mais acessíveis para atingirem os objectivos de trabalho. A orientação dada pelo líder resulta em quatro estilos: liderança diretiva, apoiante, participativa e orientada para o êxito.

Se por um lado tem sido muito utilizado por ser prático e ter orientação prescritiva que ajuda o líder a adaptar-se a situações diferentes, por outro lado há poucos resultados das pesquisas que suportem esta teoria (Northouse, 2004).

Na abordagem da Teoria da Meta e do Caminho desenvolvida por House (1971), a função do líder é apoiar os liderados no cumprimento das suas metas fornecendo orientação, minimizando as barreiras e ajudando na promoção da satisfação pessoal (House, 1971). Baseia-se na teoria das expectativas que sugere que o desempenho dos subordinados assenta na motivação derivada da antecipação que fazem de acontecimentos futuros, ou seja se acreditarem que são capazes de desempenhar o seu trabalho, que o seu esforço resulta e que a recompensa será adequada (Northouse, 2004). Dos quatro comportamentos essenciais na liderança (liderança diretiva, liderança de apoio, liderança participativa e liderança orientada para realizações) o líder deve usar todos ou qualquer um deles desde que adaptado à situação (Northouse, 2004). O entendimento de como os diversos estilos de liderança influenciam os liderados e os resultados e a integração dos princípios da motivação derivados da teoria da expectativa¹¹, constituem uma vantagem significativa nesta abordagem. As desvantagens apontadas residem na grande complexidade e também porque a sua sustentação empírica é reduzida (Northouse, 2004).

De acordo com Bryman (1996) estas abordagens surgiram nos anos 80 e deslocam o foco da adaptação do líder às equipas para a gestão de significados que o líder deve fazer, sem dar especial relevo ao processo de influência, a saber:

A teoria da liderança carismática (House, 1971; Conger, 1989) defende que os liderados, em virtude das qualidades pessoais dos líderes, atribuem-lhes qualidades extraordinárias as quais deixam um enorme impacto nos liderados. Conger e Kanungo (1988, p.98) citados por Ré (2011) identificaram cinco atributos: ter visão, disponibilidade para

¹¹ A teoria da expectativa desenvolvida inicialmente (1964) por Victor Vroom, e continuada por Porter e Lawler 1968 pretende explicar o processo através do qual os sujeitos tomam decisões comportamentais frente às alternativas com que se deparam: estamos perante uma teoria cognitiva que considera que cada pessoa é um decisor racional quanto à quantidade de esforço que despende numa situação de trabalho para obter as recompensas desejadas perante a possibilidade de obter uma recompensa, a motivação dos indivíduos será maior ou menor de acordo com a percepção da capacidade que têm de alcançar essa recompensa e esta ser proficiente; o grau de motivação face a um comportamento, ação ou tarefa depende de três percepções distintas: valência, instrumentalidade e expectativa (Caetano, Ferreira, & Neves, 2006).

arriscar por essa visão, sensibilidade quer às necessidades quer às limitações dos liderados e manifestam comportamentos fora do convencional. De acordo com Yukl (2013), estes líderes podem exercer uma enorme influência nem sempre com benefícios para a organização.

Os conceitos de liderança transformacional e transacional são introduzidos por Burns em 1978 (Fairholm, (2002) como um continuum com extremos opostos e baseados em relação e poder (Souza, 2015) e retomados e desenvolvidos por Bass como complementares e construídos um no outro (Souza, 2015).

A perspetiva da Teoria Transacional descreve a relação de transação entre o líder e diferentes liderados (LMX – *Leader-Member- Exchange*) sendo a transação favorável mais provável quando o liderado é percecionado como competente, de confiança e com valores e atitudes semelhantes aos do líder (Yukl G. , 2013). A liderança está assim centrada na relação entre líderes e liderados, e é desenvolvida como uma troca. Baseia-se na ideia de que o líder terá um grupo de favoritos com os quais constrói uma relação especial (denominado grupo “de dentro”) obtendo a confiança do líder, mais atenção e melhor avaliação do desempenho, os restantes liderados constituem o outro grupo (grupo “de fora”) estabelecendo com estes relações de autoridade formal e maior controlo do desempenho, sendo o nível de confiança mais baixo bem como o de atenção recebida (Northouse, 2004).

Northouse (2004) refere que esta teoria é original porque se centra na díade “líder-liderado” para observar o desenvolvimento da liderança; contudo, a divisão em dois grupos de trabalho coloca em causa a justiça desta distribuição. Acrescenta ainda que o desenvolvimento dos conceitos carece de maior aprofundamento. Yukl (2013) resume as críticas feitas às abordagens contingenciais dizendo que têm pouca utilidade para os gestores aprenderem a serem mais eficazes dado que especificam comportamentos em função de cada situação e que supõem implicitamente que existe apenas uma resposta para cada situação e que essa resposta é a melhor. O mesmo autor refere que estas teorias não oferecem orientação suficiente, nem princípios gerais que permitam identificar as respostas de liderança adequadas à imensidão de situações.

A liderança transacional implica necessariamente prémio ou sanção por parte do líder consoante os resultados estão dentro do que é esperado ou não (Castro & Lupano, 2005; Alban-Metcalfe & Mead, 2010).

Na perspetiva da teoria transformacional, o liderado é transportado para além dos seus interesses pessoais imediatos através de estímulo intelectual (grau em que o líder

assume riscos, desafia para inovação e pede ideias encorajando a criatividade), motivação inspirational (articulação de uma visão inspiradora para os liderados, partilhando otimismo relativamente aos objetivos, providenciando sentido e propósito), consideração individualizada (preocupação com a pessoa e com o seu desenvolvimento, as suas necessidades,), influência idealizada (as aspirações do líder e do liderado fundem-se, Bryman (1996), elevando o seu nível de maturidade e os seus ideais. O líder transformacional preocupa-se com as conquistas de cada um, o bem estar de todos, da organização e da sociedade em geral (Bass, 1999).

Esta abordagem, transforma o autoconceito dos liderados identificando as suas metas pessoais na organização e ultrapassando os valores individuais pelos do líder; o compromisso que promove nos liderados assegura maior coesão nas equipas e faz com que estejam mais aptas a enfrentar situações difíceis, impactando desta forma também na organização em geral, Castro e Lupano (2005).

A liderança transformacional torna os liderados mais conscientes do valor do seu trabalho e solicita-os para ascenderem para além dos seus objetivos pessoais, em prol da organização (Yukl G. , 2013); a perspetiva transacional limitada ao contrato implícito entre líder e liderados não têm o propósito comum e maior da liderança transformacional. Ao contrário das abordagens anteriores, a perspetiva transformacional não apresenta um conjunto de pressupostos sobre a ação dos líderes em determinadas situações (Ré, 2011). Gronn (1995) citado por Ré (2011) elenca várias críticas: falta de evidências empíricas sobre líderes transformacionais, base metodológica reduzida, ausência de sentido causal entre liderança e resultados na organização e não diz se a liderança pode ou não ser sujeita a aprendizagem.

Kouzes e Posner, (2009) argumentam que as competências de liderança estão ao alcance de todos se acreditarem nisso e se liderarem a si mesmos. De acordo com Bass (1990, p. 27) a liderança transformacional pode ser aprendida e deve ser objeto de gestão, treinamento e desenvolvimento sendo essa a responsabilidade da organização.

2.3 Liderança e *coaching*

O *Coaching* executivo, também referido como *leadership coaching* (Lowman & Williams, The efficacy of executive coaching: an empirical investigation of two approaches using random assignment and a switching -replications design, 2018), tem vindo a

desenvolver um papel chave na área da liderança e da gestão (O'Leonard, 2009; Bono et al. 2009) citados por Baron, (2011, p. 847).

De acordo com Cunha, Rego, Cunha, & Cabral-Cardoso, (2016) “corresponde a uma corrente recente no domínio da liderança” tornando-se para Grant, Cavanagh, Parker, e Passmore, (2010) e Anderson e Kampa-Kokesch (2001) a tendência principal para o desenvolvimento da liderança.

A garantia da eficácia do desenvolvimento da liderança assenta na integração de diversas práticas (Mintzber, 2004; Mumford et al. 2000; citados por Mattar, Nieuwerburgh, Barr, & Jacob, 2018). As intervenções de desenvolvimento da liderança deveriam ser à medida de cada líder, das suas aspirações, objetivos, potencialidades e capacidades, consideradas como únicas (Barr, Jacob, Mattar, & Nieuwerburgh, 2018).

O desenvolvimento da liderança pelo *coaching* difere das outras formas de desenvolvimento de liderança por: a) foca-se nas necessidades do indivíduo, mas também da organização; b) exige *coaches* com um conjunto de competências muito específico; c) coloca particularmente a relação coach-coachee em primeiro plano; d) requer flexibilidade no processo para a aquisição dos resultados desejados (Boyce; Ely; Hernez-Broom; Nelson, Whyman & Zaccaro , 2010).

O progresso do *coaching* solicita às organizações que o liguem com o desenvolvimento da liderança e com os objetivos de desenvolvimento de talentos. O *coaching* liga “Quem” (colaboradores com talento) e “Como” (desenvolvimento de liderança) com as estratégias e objetivos organizacionais, (Koriath, McAnally & Underhill (2008). Tem a atribuição de “desenvolver a capacidade de liderança, melhorar o trabalho em equipa, alinhar metas do profissional e da organização de modo a elevar a produtividade e a qualidade de vida de quem se submete ao processo.” Fabossi (2009) citado por (Holanda Melo, Machado, Matos, & Melo, 2015), é componente essencial para o desenvolvimento organizacional de um indivíduo (Cavanagh, Grant, Parker, & Passmore, 2010), melhora a realização em termos de liderança, comunicação e produtividade (Karsten, 2010) e pode ainda ajudar no desenvolvimento de trocas de elevada qualidade entre o líder e os seus liderados (Cunha, Pina e Cunha, Rego, & Cabral-Cardoso, 2016).

O processo de coaching pode contribuir de numerosas maneiras para o desenvolvimento da liderança: 1) ajudando os líderes e os gestores a transferirem e concretizarem o conhecimento para o local de trabalho (ligando a teoria à prática); 2) a

melhorarem as suas competências (compromisso de aprendizagem); 3) desenvolverem maior autoconsciência (reflexão pelo método de questionamento socrático, aquisição de *insights*); 4) aumentarem a sua motivação; 5) maior confiança; 6) melhoria do bem-estar (redução do stress e aumento da resiliência) (Passmore, 2010).

Em particular, o valor acrescentado do coaching revela-se também na transição da liderança: permite conduzir os novos líderes na sua nova função, (evita perdas de produtividade, apoia a transferência de conhecimento, permite evitar aumento do turnover, etc...) facilitando ao líder ter resultados num contexto diferente (o que funcionava anteriormente pode não funcionar agora) e compreender o novo território (expectativas e políticas do novo papel), lidar com a complexidade e ambiguidade (novas maneiras de pensar num papel de liderança diferente) (Bond & Naughton, 2011).

Whiterspoon e White (1996) dizem que um executivo tem quatro necessidades: aprender uma competência nova, ter melhor desempenho, preparar-se para um papel futuro de liderança e concretizar a sua agenda. Ora, a natureza do *coaching* para a liderança é ir ao encontro destas diversas necessidades do coachee, sendo que as organizações estão interessadas no processo de *coaching* para: 1) melhorar a gestão do desempenho: desenvolver as competências de liderança dos líderes (assegurando que os padrões de desempenho são atingidos); 2) gestão da mudança: desenvolver novas competências de liderança (de acordo com as mudanças nos requisitos das funções); 3) gestão do talento: desenvolver competências de liderança para papéis futuros; 4) gestão da carreira: desenvolver capacidades de liderança melhorando a satisfação individual e as oportunidades a longo termo; 5) para desenvolver capacidades de liderança que permitam garantir a amplitude e profundidade da liderança da organização (Hall, Hollenbeck, & Otazo, 1999; White & Witherspoon, 1996).

Existe, pois, uma contribuição significativa do *coaching* para o desenvolvimento da liderança quer a nível individual quer a nível organizacional: no recrutamento e retenção, fortalecimento do trabalho corporativo, melhor gestão do risco, particularmente na gestão de carreira, no enfrentar de novos desafios por parte dos líderes. Confiança, autoconsciência, tomada de decisão melhoradas (Simpson, 2010).

Os interesses das organizações e dos seus membros têm de ser alinhados sendo essa tarefa do líder transformacional, (Bass, 1999) e nesse sentido a confiança na liderança é solicitada para a vontade de identificação com a organização e para internalizar os seus

valores (Fetter, MacKenzie, Moorman, & Podsakoff, 1990) por isso, a liderança transformacional é necessária com a correspondente mudança na seleção, formação, desenvolvimento e estratégias organizacionais, (Bass, 1999). Neste sentido, Cunha, Pina e Cunha, Rego, e Cabral-Cardoso (2016) dizem que são necessárias “atualizações do líder norteadas por um valor supremo: ajudar os outros a trilharem o seu próprio caminho de autodesenvolvimento ao mesmo tempo que procede ao seu próprio desenvolvimento”.

Thach (2002) encontra melhorias significativas na eficácia da liderança num estudo levado a cabo com 281 executivos, e MacKie (2014) identificou resultados em liderança transformacional que ainda se evidenciam três meses após a intervenção de *coaching* executivo apesar de serem mais intensos no período imediato e relata na sua investigação que os coachees evidenciaram aumento altamente significativo em termos estatísticos e que esta diferença foi percebida em todos os níveis organizacionais mas não pelos próprios.

Na investigação desenvolvida por Lowman e Williams (2018) concluíram que se registou aumento das competências e nos comportamentos de liderança para os grupos sujeitos a *coaching* mas não para os grupos de controlo, sendo a avaliação feita apenas pelos coachees. Também registaram que contrariamente ao predito não houve impacto significativo nas competências de liderança ou nos comportamentos de liderança derivado do tipo de *coaching* utilizado

Parker-Williams (2006) apresenta um estudo que refere o desenvolvimento de três competências principais através do *coaching*: competências de liderança (82%), construção de equipas (41%) e desenvolvimento de *staff* (36%). Neste mesmo estudo 86% dos inquiridos refere a eficácia do *coaching*. A nível organizacional a área mais investigada tem sido a liderança transformacional (Furnham & Grover, 2016).

Furnham e Grover (2016) analisaram detalhadamente dezenas de estudos da última década sobre a eficácia do *coaching* para a liderança, (exclusivamente em organizações e na modalidade de *coaching* presencial individual) e concluíram que, bem-estar, satisfação com a carreira e alcance de objetivos, aumentaram pelo uso do *coaching*, havendo ainda indicações de impacto positivo no stress e na resiliência. Acrescentam que os resultados de nível organizacional têm sido menos explorados, mas apontam para mudanças nos comportamentos de liderança e que para outras variáveis é difícil generalizar e obter medidas de resultados dada a natureza customizada do *coaching*, salientando a complexidade deste processo que leva a uma amplitude de média considerável dos resultados obtidos. Rouco

(2012, p.168) refere que “os líderes organizacionais devem, cada vez mais, adoptar o papel de coach e mentor junto dos membros da sua organização”.

Na área da liderança os resultados sugerem que o *coaching* contribui para que os executivos tenham uma melhor liderança efetiva (Anderson & Kampa-Kokesch, 2001; Kampa-Kokesch, 2002; Dagley, 2006).

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Introdução

A revisão de literatura indica que a participação num processo de CE influencia de forma positiva os comportamentos de liderança. Assim, é relevante analisar o seu impacto nas equipas da empresa em estudo.

Neste capítulo caracteriza-se a metodologia aplicada, faz-se a descrição dos procedimentos levados a cabo nos diferentes estádios da investigação bem como a descrição dos métodos estatísticos utilizados. São também descritos os instrumentos utilizados (inquérito de competências associadas à liderança (Rouco, 2012) e questionário Roseira, Anjos, Fonseca e Duarte) e procurou-se descrever as condições de realização da investigação e os procedimentos usados no tratamento estatístico dos dados.

3.1 Metodologia do estudo

Este estudo baseia-se no estudo de caso: segundo Yin (1994) é uma forma de se fazer pesquisa empírica investigando fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, utilizando múltiplas fontes de evidência. Segundo o mesmo autor, é a mais adequada estratégia de investigação para responder às perguntas “como” e “porquê” de acontecimentos atuais sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo, podendo ser usado para um de três objetivos: explorar, descrever ou explicar.

Chaves e Coutinho (2002), enunciam a este propósito o seguinte: “o estudo de caso é uma investigação empírica (Yin, 1994) que se baseia no raciocínio indutivo (Bravo, 1998;

Gomez, Flores & Jimenez, 1996) que depende fortemente do trabalho de campo (Punch, 1998) que não é experimental (Ponte, 1994) que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas (Yin, 1994)”. Sendo um procedimento metodológico que salienta a compreensão contextual, sem esquecer a representatividade (Llewelyn e Northcott, (2007), diz Ramos (2010) citado por Martins e Belfo (2010) que “utiliza evidência empírica obtida em locais sociais específicos para alargar ou aprofundar o conhecimento científico sobre determinados fenómenos sociais”.

No decorrer da revisão de literatura, procurou-se reunir informação significativa e relevante a vários níveis: foi caracterizada a liderança, assim como o CE e foi explorada a relação de eficácia entre a prática de CE e os resultados de liderança para se obter uma aproximação tanto quanto possível ao ‘estado de arte’ deste tema.

Posteriormente, foi analisado o processo de *coaching*, especificamente o padrão das sessões de CE realizadas na empresa em causa, para o que foi reunido um grupo de peritos e realizado um *focus group*. A preparação do *focus group* incluiu duas reuniões da equipa de *coaches* internos para identificar no trabalho que habitualmente desenvolvem quais as competências relevantes para investigar. Desse trabalho resultaram três áreas que normalmente são abordadas por qualquer elemento da equipa no decorrer das habituais sessões de CE dentro da empresa: eixo individual, eixo da equipa e eixo organizacional. Em função desses eixos foi construído o questionário ‘Roseira et al’ sendo depois analisado e validado pela equipa de *coaching*. Após a finalização das alterações e estabilizada a versão final foi também validada pelo orientador.

Por questões práticas de utilização, foi compilado (mantendo a integridade de cada um) ao questionário Rouco (2012) para aplicação no mesmo momento. Foi ainda realizada uma aplicação piloto a 12 colaboradores que se sujeitaram à passagem dos questionários já compilados para se poder obter a respetiva avaliação e sugestões de melhoria, bem como avaliar o tempo de aplicação e outras implicações que pudessem surgir. Este momento de pré-aplicação, resultou em alterações quer de *layout*, quer de construção frásica para melhor entendimento das questões.

Na parte prática deste estudo, reflete-se o trabalho de campo que se baseou nas sessões de CE individual realizadas com a equipa interna de *coaches* dentro da empresa: a Empresa mantém desde 2006 uma equipa interna de CE que realiza intervenções (individuais e de equipa) em várias áreas hierárquicas, funcionais e geográficas com o objetivo de

melhorar a liderança dos líderes da empresa. As cerca de 6000 horas de *coaching* individual e as correspondentes sessões/processos (conjunto de sessões com um objetivo contratado) nunca foram alvo de análise relativamente à sua eficácia ou quanto à identificação de quais as competências sofrem exponenciação com este processo, desconhecendo-se o impacto do *coaching* executivo individual no desenvolvimento das competências de liderança dos líderes da empresa.

Sarmento (2013, p. 27) refere que se pode utilizar “análise documental, observação direta, entrevistas, inquéritos, procedimentos especiais e particulares” como instrumentos que permitem alcançar os objetivos definidos no âmbito de uma investigação científica. Neste caso, recorreu-se a uma dessas técnicas.

Boyce et al., (2010) relatam que a maioria dos estudos (de liderança) utiliza a metodologia de aplicação de questionário (67%), entrevistas (41%), case study (14%), acrescenta que quase todos os estudos (98%) têm dados fornecidos pelos clientes, sendo que alguns estudos incluem dados fornecidos pelos subordinados, pares, hierarquia ou mesmo coaches (Quadro nº 7).

Quadro nº 7: Estudos em *coaching* para a liderança.

Metodologia de Avaliação:	Frequência	Percentagem
<i>Case study</i>	7	14%
<i>Entrevistas</i>	24	49%
<i>Inquéritos</i>	33	67%
Fonte de dados:		
<i>Autoavaliação</i>	48	98%
<i>Subordinados</i>	10	20%
<i>Pares</i>	8	16%
<i>Superiores</i>	12	24%
<i>Coach</i>	6	12%
Análise de dados:		
<i>Análise interpretativa</i>	23	47%
<i>Estatística descritiva</i>	34	69%
<i>Estatísticas inferencial</i>	16	33%
Desenho experimental:		
<i>Pré/pós comparação</i>	14	29%
<i>Grupo de controlo</i>	7	14%

Nota: as percentagens são calculadas com base em N=49 (número total de estudos).

Fonte: adaptado de Ely, Boyce, Nelson, Zaccaro, Hernez-Broome e Whyman (2010).

A metodologia utilizada, recorreu à autoavaliação do líder em dois momentos distintos (antes e depois do PICE) e à avaliação do líder pelos seus subordinados também em dois momentos distintos correspondentes. Foram aplicados dois questionários aos líderes e aos respetivos liderados no início do processo, ambos acerca do comportamento de liderança do líder, repetindo-se a aplicação à mesma amostra no fim do processo de CE, perfazendo quatro aplicações; posteriormente realizou-se a comparação entre os resultados.

Para tal adotou-se o seguinte procedimento, posterior à obtenção da autorização para a realização do estudo:

1. Identificação das solicitações de intervenção em CE passíveis de constituir a amostra: de entre todos os pedidos, no plano e extraplano de formação, para início de processo, foram seleccionadas as que pertenciam à zona da grande lisboa.

2. Destas, foi enviada uma mensagem eletrónica, (Apêndice C) aos respetivos diretores, devidamente enquadrada pela hierarquia da autora deste estudo, contextualizando a investigação e sua abrangência e explicando sumariamente o procedimento a seguir, solicitando a autorização necessária.

3. Obtidas as autorizações das áreas, foi solicitado dentro da equipa interna de coaching informação do início do processo para se contactar o coachee no final da primeira sessão de CE a fim de ser esclarecido acerca da natureza e objetivo do estudo; nesse contacto foi transmitida a necessidade de preencher um questionário com a duração aproximada de 15 minutos, entregue e recolhido pela autora do estudo, confidencial, bem como solicitada autorização para aplicação do questionário correspondente aos respetivos liderados.

4. Os questionários (Apêndice A e Apêndice B) foram impressos, codificados para posterior emparelhamento e aplicados num primeiro momento (início do processo) a cada líder e repetida a sua aplicação num segundo momento (fim do processo); em seguida ou em simultâneo conforme a logística permitiu, foram aplicados presencialmente, também em dois momentos as versões dos colaboradores.

5. A equipa de CE considerou que o início do processo seria até à realização da terceira sessão (dado que a primeira sessão é de protocolo, a segunda e a terceira são sessões de estabelecimento de relação e as seguintes são sessões de muito direccionadas para os objetivos), por outras palavras, depois de realizada a quarta sessão não seria admitido a aplicação dos questionários. Por outro lado, o fim do processo foi considerado na última sessão, aplicando-se os questionários no máximo ao fim de um mês.

6. A recolha dos questionários deu início à constituição de uma base de dados em excel que posteriormente foi migrada para o programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

7. Na primeira fase foram aplicados questionários a 18 dos 19 líderes componentes da amostra inicial, e também aplicados 150 questionários a liderados pertencentes às equipas destes 18 líderes; na segunda fase, foram aplicados questionários a 12 líderes (G1 não fez parte da primeira fase por lapso de informação) dos 18 da primeira fase e 142 questionários a liderados correspondentes às suas equipas. As sessões individuais de CE foram no total de 153 para toda a amostra.

8. Da primeira para a segunda fase saíram do estudo 6 líderes (cessação contrato de trabalho, doença prolongada, mudança de funções) e 28 liderados (cessação do contrato de trabalho, mudança de líder, mudança de função ou de área), como se pode verificar no Quadro nº 8: Questionários aplicados e questionados emparelhados.

Quadro nº 8: Questionários aplicados e questionários emparelhados.

Líder	Fase1	nº total de Sessões Individuais de coaching executivo	Fase2	Emparelhamento
	equipa		equipa	
G2	10	8	9	9
G4	13	9	15	13
G5	10	11	12	10
G8	11	13	11	11
G10	14	15	14	14
G11	13	9	12	12
G12	9	7	8	8
G13	11	6	15	11
G15	10	5	15	10
G17	15	11	15	15
10	116	99	126	113
G1	0	9	10	
G3	5	6	impossibilidade de continuar o processo	
G6	7	5	Rescisão contrato trabalho	
G7	não concretizou entrada em CE			
G9	sem equipa	11	sem equipa	
G14	10	5	Rescisão contrato trabalho	
G16	sem equipa	12	sem equipa	
G18	6	6	Doença prolongada	
	28	54		
19	144	153	126	

Fonte: elaboração própria.

Destas aplicações, ficaram validados os questionários correspondentes a 10 líderes com equipa que completaram o processo de CE e que, quer as equipas quer o líder, responderam corretamente aos questionários na primeira e na segunda fase.

Para este estudo foram registados 10 líderes, com equipas que perfizeram no total entre 116 (1ª fase) e 126 liderados (2ª fase) e corresponderam a 99 sessões de CE para os líderes. Depois de carregados na base de dados, verificaram-se os emparelhamentos, e retiraram-se todos os que não se podia constituir emparelhamento, ficando a amostra final com 123 pessoas de acordo com Quadro nº 8, sendo 10 líderes e 113 liderados.

Às solicitações para intervenção em CE foram sendo atribuídos *coaches* que informavam dos *coachees* passíveis de integrarem o estudo porque eram líderes de equipa. Os gestores/coachees em processo e devidamente assinalados para integrarem a amostra foram enquadrados primeiro pelo respetivo *coach* e depois pela autora acerca dos objetivos pretendidos solicitando a sua adesão e anuência. Seguidamente as hierarquias diretas foram contactadas telefonicamente para formalizar a autorização já obtida dos diretores e validar o agendamento de dia e hora para a aplicação de questionários. As sessões de CE tiveram lugar entre agosto de 2016 e julho de 2018 (Apêndice D) e a aplicação dos questionários realizou-se entre fevereiro de 2017 e março de 2019 como descrito no Quadro nº 9.

Quadro nº 9: Cronografia de aplicação dos questionários nas duas fases previstas.

Fase	Início	Fim
Primeira fase	Fevereiro 2017	Janeiro 2018
Segunda fase	Março 2018	Março 2019

Fonte: elaboração própria.

3.2 Caracterização dos instrumentos

Os dois instrumentos que a seguir se descrevem foram acoplados para facilidade de aplicação e análise. Integram uma primeira parte comum que serve para a recolha de dados sociodemográficos com 6 itens (dados pessoais e profissionais):

1. Idade (4 escalões)
2. Sexo (dois subitens)
3. Antiguidade na Empresa (4 escalões)
4. Categoria profissional (6 escalões)
5. Habilitações literárias (6 escalões)
6. Área funcional (5 subitens)

Estas questões permitiram caraterizar a amostra em termos estatísticos.

3.2.1 Questionário Rouco (Inquérito de competências associadas à liderança)

Foi utilizado o modelo de identificação e desenvolvimento de competências (Rouco, 2012) o qual integra o inquérito de competências associadas à liderança. Este instrumento de avaliação teve a sua génese nos trabalhos de Spencer e Spencer de 1993 (Rouco & Sarmiento, 2010), foi validado pelo estudo descrito na tese de doutoramento do Tenente Coronel (TC) Rouco (2012) e integra 27 competências associadas à liderança. Constitui-se da seguinte forma: a primeira parte integra 68 perguntas fechadas que intentam medir o desempenho de um conjunto de competências associadas à liderança (aptidões, conhecimento, traços de personalidade, atitudes e comportamentos); a segunda parte é constituída por 3 fatores critério: “eficácia”, “satisfação” e “esforço extraordinário”, cada um com 4 subitens que pretendem medir o nível de concordância resultante da ação.

Para a população em causa, foram realizadas as seguintes adaptações, validadas pelo orientador do estudo:

1. A escala tem 8 itens de avaliação da concordância em vez de 10 na versão original. Entendeu-se que não se ganharia muito com uma escala maior e que desta forma se facilitaria a aplicação em termos de tempo dispendido e menor resistência ao instrumento.

2. A avaliação fez-se em torno da concordância com a frase apresentada para análise, em vez de ser avaliado o grau de importância. Mais uma vez, a intenção foi facilitar a aplicação e também a compreensão já que a concordância é do domínio do próprio e o grau de importância pode ser interpretado como influenciado pelos valores da cultura empresarial.

3. Foram criadas duas versões, apenas com adequação frásica ao objeto em análise, uma para os líderes (Apêndice A) que se analisam a si mesmos, e outra para os liderados (Apêndice B) que analisam o líder.

4. Foi acrescentada uma frase de enquadramento em cada uma das versões (“Na minha equipa, como gestor...” e (“Na minha equipa, o meu gestor...”)

3.2.2. Questionário de desempenho Roseira, Anjos, Duarte, Fonseca e Santos.

Resultou da necessidade de analisar se o que se trabalhava nas sessões de CE tinha efetivamente impacto nas competências de liderança. Foram analisadas exaustivamente as sessões de CE por parte dos coaches no sentido de encontrar na individualidade das relações de trabalho estabelecidas elementos comuns que fossem identificáveis em qualquer PICE. Nas duas reuniões preliminares de preparação para o *Focus group* realizado pela equipa de peritos foi solicitado que cada coach identificasse nos seus PICE os elementos que considerava serem trabalhados com mais frequência e mais relevantes. O *Focus Group* trouxe à discussão os elementos considerados importantes por todos os coaches no decurso das sessões de CE e que foram sistematizados em três eixos: eixo da equipa, eixo da empresa e eixo pessoal como pilares do trabalho em sessão relativo à liderança.

É constituído por 9 frases que abordam temáticas consistentemente tratadas em CE por todos os coachs da equipa: Eixo pessoal: 8, 9, 13; Eixo equipa: 7, 10, 14; Eixo da empresa: 11, 12, 15.

A escala utilizada foi a de Likert com 8 pontos de avaliação tal como para o questionário de competências de liderança Rouco.

3.3 Caraterização do protocolo de CE individual na empresa

O CE existe na empresa desde 2008 sendo a equipa atualmente constituída por 5 coaches, todos certificados. A estratégia definida para a sua atuação visa fundamentalmente a população de colaboradores com responsabilidade de chefia/coordenação podendo excecionalmente ser admitido um coachee que não seja chefia, mas cujo potencial de desenvolvimento é sustentado pela hierarquia direta como uma mais valia para a área e para a empresa em geral.

A equipa de coaching está inserida dentro da direção de Formação (2ª linha de gestão) que por sua vez está integrada na direção de Recursos Humanos (1ª linha de gestão) dependendo diretamente da Comissão Executiva na pessoa do administrador do Pelouro.

O protocolo de atuação para o CE individual assenta nas onze competências enunciadas pelo ICF (Anexo F) e está desenhado para a realização de 8 a 12. sessões com a duração de 1h a 1h30, de frequência quinzenais.

Os pedidos para início do processo são formulados no plano de formação nominalizados e mensuralizados quando possível e à medida da realização do plano a equipa vai iniciando os processos.

Antes do processo CE se iniciar é realizada uma reunião tripartida com o coach, coachee e hierarquia direta para identificar o pedido concreto, estabelecer as regras do processo (ausências, adiamentos, alterações, objetivos) salientar os aspetos de confidencialidade e identificar e esclarecer os objetivos a atingir com a realização do processo.

A primeira sessão é denominada a sessão de protocolo é sucede quinze dias depois da reunião tripartida. Serve para relembrar as regras de procedimento, esclarecer melhores detalhes do pedido e reestabelecer o contrato de CE. Privilegia-se o estabelecimento da relação, o convite a apropriação do tempo e do espaço para reflexão. Decorre nas instalações da empresa por norma, não é impeditivo de ser noutras a acordar. Normalmente tem lugar dentro do horário de trabalho, mas por exemplo no caso dos turnos da noite, sucede quase sempre fora desse horário, ou antes ou depois. As sessões são registadas em HR Acess (plataforma de recursos humanos, vertente de formação) e constarão do histórico de formação de cada coachee.

3.4 Caraterização da amostra

A população é grupo de indivíduos com determinadas caraterísticas em comum, (Moreira & Reis, 1993) e neste estudo são todos os trabalhadores da empresa que vão iniciar um PICE; a amostra foi constituída por um subconjunto de indivíduos que tivessem uma equipa sob a sua liderança e responsabilidade hierárquica e que terminassem o PICE.

Relativamente às caraterísticas estudadas, verifica-se na Figura nº 3: Amostra final que a amostra é constituída por 113 liderados e 10 líderes: a sua distribuição etária caracteriza-se preponderantemente entre os 31 e os 40 anos de idade como se vê na Figura nº 4, sendo maioritariamente masculina, como se observa na Figura nº 5: Distribuição do Género dos liderados.

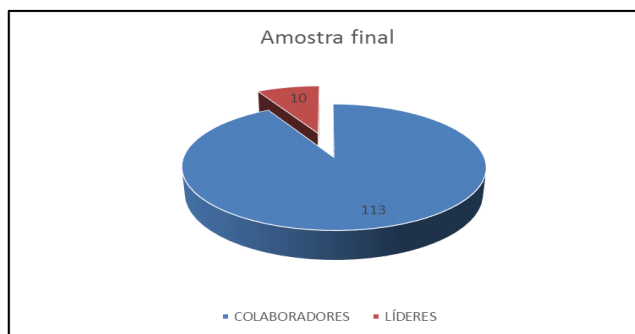


Figura nº 3: Amostra final.

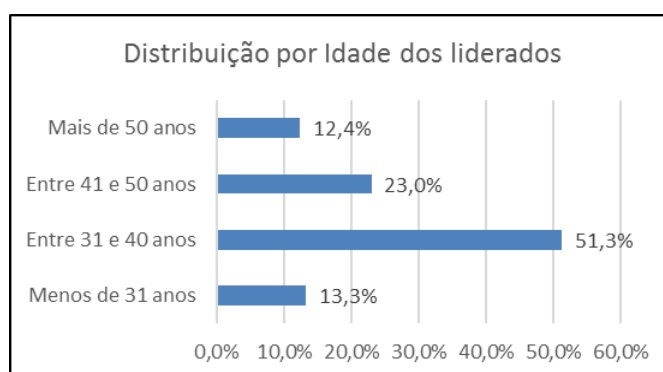


Figura nº 4 : Distribuição da Idade por liderados.

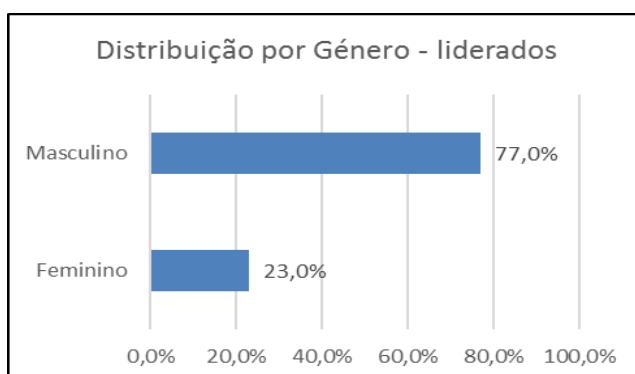


Figura nº 5: Distribuição do Género dos liderados.

Para a antiguidade na empresa a preponderância é na faixa entre 10 e 20 anos, conforme Figura nº 6 e as habilitações literárias situam-se no patamar do 12º ano como se constata na Figura nº 8.

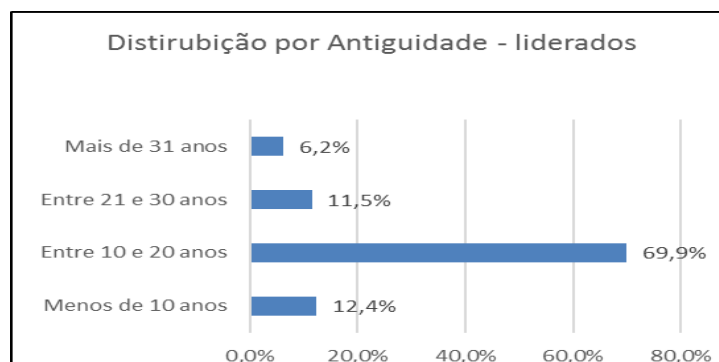


Figura nº 6: Distribuição da Antiguidade dos liderados.

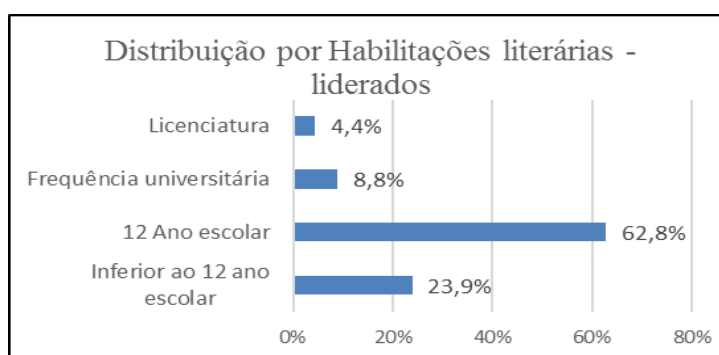


Figura nº 7: Distribuição das Habilitações literárias dos liderados.

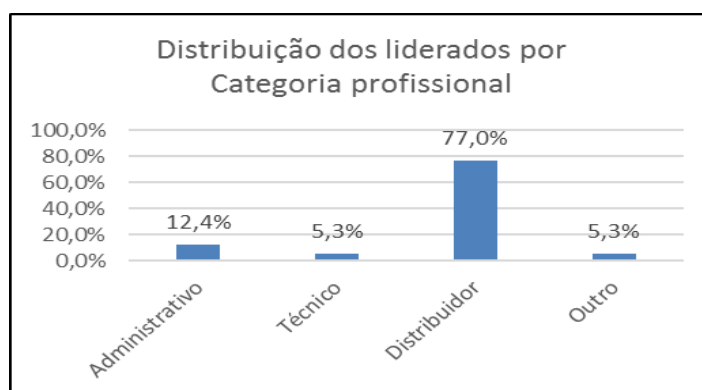


Figura nº 8: Distribuição dos liderados por Categoria profissional.

Quanto à área funcional regista-se no ‘Tratamento’ a maior representação dos liderados como se verifica na Figura nº 9. Para os líderes, no total de 10, a distribuição etária

mais representada é na faixa etária entre os 31 e os 40 anos de idade (Figura nº 10) sendo a amostra maioritariamente masculina (Figura nº 11).

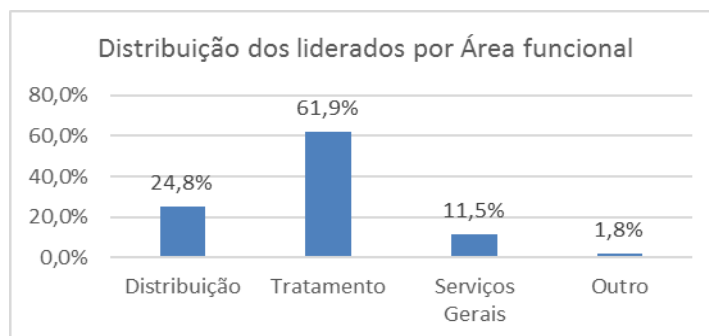


Figura nº 9: Distribuição dos liderados por Área funcional.

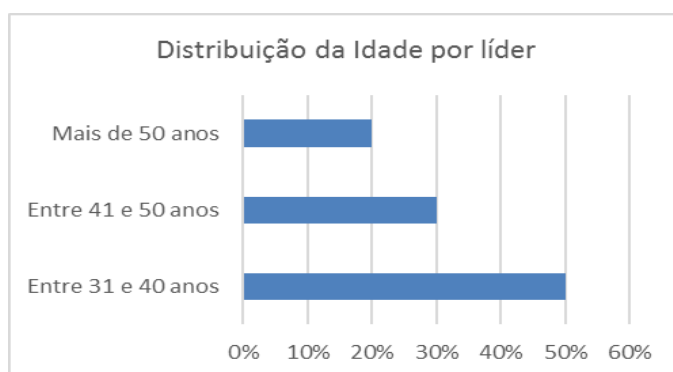


Figura nº 10: Distribuição etária para os líderes.

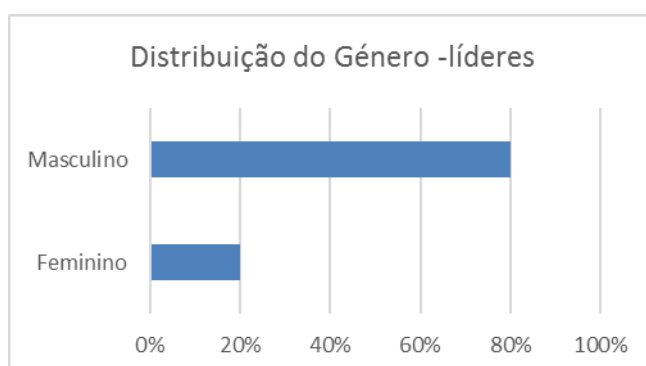


Figura nº 11: Distribuição por Género dos líderes.

Para os líderes, a variável Antiguidade situa-se entre 10 e 20 anos de empresa (Figura nº 12) e as habilitações escolares estão mais representadas para o 12º ano de escolaridade (Figura nº 13).

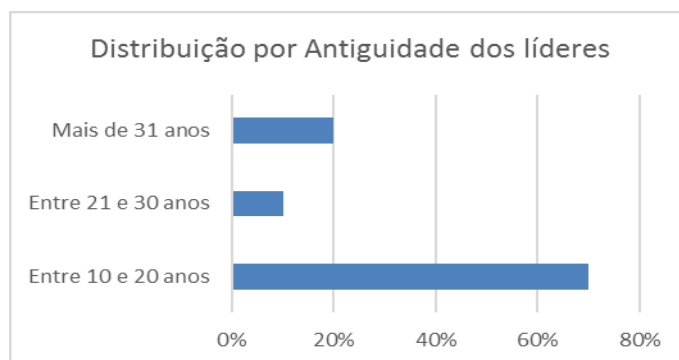


Figura nº 12: Distribuição por Antiguidade dos líderes.

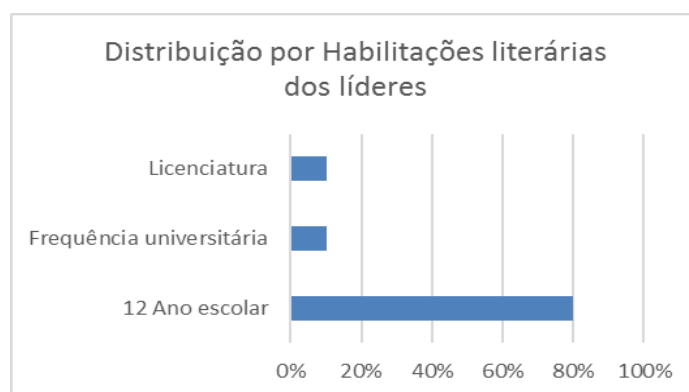


Figura nº 13: Distribuição por Habilitações literárias dos líderes.

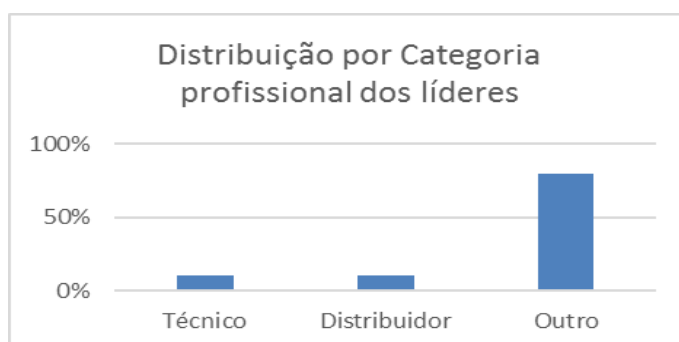


Figura nº 14: Distribuição por Categoria profissional dos líderes.

A variável Categoria profissional mais representada é ‘Outros’ (Figura nº 14) e a área funcional onde se inserem mais líderes é ‘Tratamento’ (Figura nº 15).

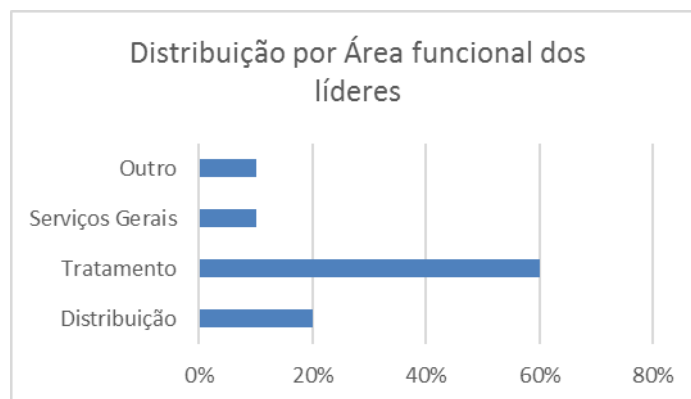


Figura nº 15: Distribuição por Área funcional dos líderes.

3.5 Procedimento estatístico

Considerando que existem dois momentos diferentes de aplicação do questionário, e entre eles a participação no processo de coaching, selecionou-se o teste t de *student* para amostras emparelhadas. Nos dados emparelhados a mesma variável é medida em dois tempos diferentes (antes e depois de uma intervenção). O teste t testa a hipótese nula de que os valores da média nos dois grupos são iguais (Hill & Hill, 2000).

Este é um procedimento de inferência estatística, o teste de hipóteses, sendo o objetivo fundamental verificar se dados amostrais ou estimativas obtidas por seu intermédio são (ou não), compatíveis com determinadas populações ou com valores anteriormente fixados dos correspondentes parâmetros populacionais (Cabral & Guimarães, 1999).

Para duas amostras emparelhadas e amostras de pequenas dimensões, assumindo a normalidade da distribuição, é adequado a aplicação do teste t *student*. Permite inferir sobre a igualdade de médias de duas amostras emparelhadas: cada caso é analisado antes e depois de intervenção, formando pares de observações, cujas diferenças são testadas para ver se o resultado é ou não zero. A comparação das médias é feita entre as ocorrências de uma variável na primeira amostra com as ocorrências dessa variável na segunda amostra. Assim,

este teste é usado quando para o mesmo grupo de sujeitos se mede uma variável antes e depois de uma intervenção (Cação, 2010).

Neste caso, após a recolha de questionários, foram registados todos os resultados obtidos e para o efeito foi elaborada uma base de dados em excel.

Desta base de dados foram validados os questionários que permitiram o emparelhamento entre a primeira fase e a segunda fase, sendo retirados todos os que não tinham correspondência entre os dois momentos de aplicação.

Esta base de dados foi de seguida inserida em SPSS e neste *software* procedeu-se ao tratamento para a validação da normalidade da amostra, para a estatística descritiva e para o teste t de student.

Dado que os testes paramétricos pressupõem a normalidade da amostra (iguais ou inferiores a 30) para a verificação da aderência à normalidade foi utilizado o teste Kolmogorov-Smirnov (Correlação de Significância de Lilliefors) a partir da média e desvio padrão, e o teste Shapiro-Wilk.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Introdução

Neste capítulo serão apresentados, analisados e discutidos os dados decorrentes da aplicação dos questionários nos dois momentos preconizados, primeiramente pela análise descritiva dos resultados, pelo teste t de *student* para amostras dependentes ou emparelhadas.

Seguidamente, esta análise e discussão de resultados será colocada comparada aos resultados obtidos por outros investigadores da área referenciados na revisão de literatura realizada.

Posto isto, proceder-se-á à confirmação ou infirmação das hipóteses definidas no Capítulo 3 – Metodologia, fundamentar as respostas às questões derivadas e por fim, responder à pergunta de partida.

4.1 Estatística descritiva das variáveis

Apresenta-se aqui a análise estatística descritiva¹² para as variáveis estudadas pelo questionário Roseira *et al* e pelo questionário Rouco (2012).

Este estudo tem como objetivo investigar se existe alteração nas competências de liderança, antes e depois do PICE, pelo que a análise descritiva incidirá na variação das médias obtidas na fase₁ e na fase₂ (antes e depois do PICE, respetivamente), no sentido dessa

¹² Área da Estatística cujo objetivo é representar de forma compreensível a informação contida nos dados. Corresponde ao esforço de classificação e síntese dos dados de forma a promover a interpretação de conjuntos significativos de dados que raramente corresponde a uma população (Cabral & Guimarães, 1999, p. 13).

variação (aumento ou diminuição da média depois do PICE), procedendo-se à comparação entre grupos (líderes e liderados) sempre que se julgue pertinente.

Assim, calculou-se a amplitude do intervalo de variação: diferença das médias obtidas por cada questão nas duas fases, ($R = X_{\text{fase1}} - X_{\text{fase2}}$) ou seja, a amplitude da média estatística¹³, notada por “R”, ou descrita como “variação”) entre a fase₁ e a fase₂ de cada um dos grupos, comparando-as posteriormente, em detrimento da análise de cada fase *per si* cuja caracterização excede o âmbito deste estudo. Compara-se também a diferença entre o somatório de médias em cada fase (notada como $\text{Dif}_{\Sigma X}$). Por questões de facilidade de linguagem, denominámos, aumento/melhoria das avaliações sempre que ocorre uma $\text{Dif}_{\Sigma X}$ no sentido negativo (significando que o valor obtido a seguir ao PICE é superior ao obtido antes ao PICE: $X_{\text{fase1}} - X_{\text{fase2}}$) e diminuição/pioria das avaliações sempre que ocorre uma $\text{Dif}_{\Sigma X}$ no sentido positivo (significando que o valor obtido a seguir ao PICE é inferior ao obtido antes ao PICE: $X_{\text{fase1}} - X_{\text{fase2}}$).

4.1.1 Análise descritiva para o questionário Roseira *et al.*

Líderes e liderados

A comparação dos resultados obtidos entre líderes e liderados (Tabela nº 1) indica de forma geral, que a avaliação dos líderes feita pelos liderados é inferior à avaliação dos líderes sobre si próprios, quer na fase₁ ($X_m 47,90$; $X_m 52,80$, respetivamente) quer na fase₂ ($X_m 48,61$; $X_m 52,00$, respetivamente), sendo o desvio padrão superior de forma geral no grupo dos liderados.

Após o PICE a $\text{Dif}_{\Sigma X}$ é negativa para os liderados ($\text{Dif}_{\Sigma X}$: -0.71) indicando melhoria na avaliação e positiva para os líderes ($\text{Dif}_{\Sigma X}$: 0.80) indicando pior avaliação.

Observando as questões verifica-se que entre líderes e liderados, a avaliação aumenta em ambos os grupos, para o eixo equipa na questão 7 ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ (R: -0.10 e R: -0.24), e eixo empresa na questão 12 ‘Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação’ (R: -0.10; R: -0.01); diminui para ambos os grupos para o eixo pessoal, questão 9, ‘Procuro identificar em

¹³ A amplitude é uma medida de dispersão estatística. é definida como sendo a diferença entre o maior e o menor valor do conjunto de dados,

mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro' e o eixo da empresa questão 11, 'Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa'.

Tabela nº 1: Estatística descritiva para líderes e liderados (questionário Roseira et al.).

	Líderes N=10					Liderados =113				
	FASE 1		FASE 2		R	FASE 1		FASE 2		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	6,90	1,101	7,00	,82	-0,10	5,56	1,31	5,80	1,43	-0,24
8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos	2,90	1,663	2,70	1,16	0,20	3,50	1,68	3,70	1,69	-0,19
9. Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	4,60	2,066	4,40	1,58	0,20	4,42	1,52	4,33	1,54	0,10
10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros	5,30	,949	5,50	,85	-0,20	5,14	1,43	5,06	1,26	0,08
11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	6,70	1,059	6,40	,97	0,30	5,80	1,32	5,75	1,45	0,04
12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	6,40	1,265	6,50	1,08	-0,10	5,92	1,36	5,93	1,44	-0,01
13. Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	6,70	,949	6,40	1,17	0,30	5,72	1,40	5,93	1,39	-0,21
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	6,90	,876	6,80	1,03	0,10	5,88	1,55	5,99	1,58	-0,11
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	6,40	1,174	6,30	,95	0,10	5,96	1,31	6,12	1,25	-0,17
Somatório das Médias	52,80	11,100	52,00	9,605	0,80	47,90	12,856	48,61	13,04	-0,71

Fonte: elaboração própria.

Para o grupo dos líderes (Tabela nº 1), a maior diminuição ($R:0.30$, $\sigma=1.17$) é nas questões 13 (eixo pessoal) e 11 (eixo empresa) e o menor nas questões 7, (eixo equipa), 12, 14 (eixo empresa) e 15 (0,10). A avaliação diminui para as questões do eixo pessoal (8, 9, e 13), no eixo empresa (questões 11 e 15), e no eixo equipa (questão 14), ou seja, para estas questões a avaliação piora depois do PICE; aumenta no eixo equipa (questões 7 e 10) e no eixo empresa (questão 12), ou seja, para estas questões a avaliação melhora depois do PICE.

A maior dispersão de resultados ($\sigma=2.06$) e ($\sigma=1.58$) para as duas fases verificou-se na questão 9 (eixo pessoal), "Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro", o que poderá espelhar a individualidade de interpretação numa questão mais intrinsecamente subjetiva.

De forma geral a dispersão diminui na fase₂ verificando-se os valores mais reduzidos ($\sigma=0,82$,) na questão 7 ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’.

Nas duas fases, as questões do eixo equipa 7 ($X_m:6.90$, $X_m:7.0$) e 14 ($X_m:6.90$, $X_m:6.80$) registam as médias mais elevadas enquanto as questões 8 ($X_m:2.90$, $X_m:2.70$) e 9 ($X_m:4.60$, $X_m:4.40$) do eixo pessoal apresentam médias mais reduzida nas duas fases.

Para o grupo dos liderados (Tabela nº 1) o maior aumento de avaliação depois do PICE, foi: na questão 7 “Prepara os outros para assumirem tarefas” ($R: -0.24$, $\sigma=1.4$); pelo contrário, a que obteve mais decréscimo ($R: 0.10$, $\sigma=1,5$) foi: “Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro” questão 9 (eixo pessoal).

(R) é positivo nas questões 9 (eixo pessoal), 10, (eixo equipa) 11 (eixo empresa), ou seja, para estas estas questões a avaliação piora depois do PICE; (R) é negativo, ou seja, aumenta para as questões 7, 14 (eixo equipa) 8 e 13 (eixo pessoal), 12 e 15 (eixo empresa), ou seja, a avaliação melhora depois do PICE sendo estas variações maiores em valor absoluto para a melhoria.

A maior dispersão de resultados nas duas fases ($\sigma=1.68$ e $\sigma=1.69$, fase₁ e fase₂ respetivamente), registou-se na questão 8 (eixo pessoal) “Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos”.

Nas duas fases, as questões 14 e 15 (eixo empresa) registam a média mais elevada, bem como a questão 12 (eixo equipa) todas com variações no sentido do aumento da avaliação. O eixo empresa (questões 12, 14 e 15) regista médias mais elevadas do que o eixo pessoal (questões 8, 9, e 13).

Variáveis sociodemográficas

As variáveis sociodemográficas indicam relativamente à variável Idade (Tabela nº 2) que as faixas etárias mais novas (menos de 31) e mais velhas (mais de 50) apresentam decréscimo da avaliação depois do PICE ($Dif_{\Sigma X}$: 2,73 e 1,29, respetivamente). As restantes (entre 31 e 40 e entre 41 e 50) evidenciam melhorar a sua avaliação depois do PICE ($Dif_{\Sigma X}$: -2,02 e -0,85).

Tabela nº 2: Estatística descritiva para a variável idade (questionário Roseira et al.)

Questões	Idade n=113																			
	Menos de 31 anos n=15					Entre 31 e 40 anos n=58					Entre 41 e 50 anos n=26					Mais de 50 anos n=14				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	6,33	1,05	5,87	1,85	0,47	5,38	1,25	5,76	1,37	-0,38	5,58	1,50	5,92	1,38	-0,35	5,43	1,22	5,64	1,45	-0,21
8. Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos	3,27	2,02	3,87	2,00	-0,60	3,66	1,73	3,78	1,70	-0,12	3,31	1,44	3,65	1,72	-0,35	3,50	1,56	3,29	1,38	0,21
9. Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	4,73	1,33	4,40	1,72	0,33	4,21	1,58	4,59	1,43	-0,38	4,46	1,48	3,85	1,80	0,62	4,93	1,49	4,07	1,14	0,86
10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros	5,53	1,36	5,47	1,41	0,07	5,05	1,58	5,05	1,36	0,00	5,19	1,27	5,04	1,11	0,15	5,00	1,11	4,71	0,83	0,29
11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	6,33	1,18	6,00	1,56	0,33	5,71	1,40	5,67	1,38	0,03	5,77	1,34	5,96	1,40	-0,19	5,64	1,08	5,43	1,79	0,21
12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	6,40	0,99	6,07	1,75	0,33	5,93	1,46	6,00	1,35	-0,07	5,96	1,11	6,00	1,44	-0,04	5,29	1,54	5,36	1,45	-0,07
13. Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	6,53	0,99	6,00	1,60	0,53	5,57	1,49	5,98	1,37	-0,41	5,73	1,48	5,96	1,40	-0,23	5,43	0,94	5,57	1,28	-0,14
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	6,60	1,24	5,60	1,92	1,00	5,78	1,65	6,12	1,55	-0,34	5,92	1,62	6,15	1,54	-0,23	5,50	1,02	5,57	1,45	-0,07
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	6,60	1,06	6,33	1,35	0,27	5,78	1,38	6,12	1,19	-0,34	6,04	1,28	6,27	1,31	-0,23	5,86	1,17	5,64	1,28	0,21
Somatório de Médias	52,33	11,20	49,60	15,15	2,73	47,05	13,53	49,07	12,68	-2,02	47,96	12,52	48,81	13,12	-0,85	46,57	11,13	45,29	12,04	1,29

Fonte: elaboração própria.

Globalmente, o maior aumento da avaliação (-0.60, $\sigma=2.0$) após o PICE regista-se na questão 8 ‘Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos’ e a maior diminuição (R: 1.00, $\sigma=1.9$) na questão 14 ‘Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações de confiança na equipa’ na faixa etária ‘Menos de 31 anos’.

Com “Menos de 31 anos”, a maior diminuição de avaliação é na questão 14 (eixo somatório), “Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações de confiança na equipa” (R: -1.0, $\sigma=1.9$).

A faixa etária dos 31 aos 40 anos (50% da amostra) regista o maior aumento da avaliação nas questões 7 “Prepara os outros para assumirem tarefas” (R: -0.38, $\sigma=1.3$), 9 “Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro” (R: -0.38, $\sigma=1.4$); verifica-se a maior diminuição para a questão 11 ‘Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa’ (R: 0.03, $\sigma=1.3$).

Para a faixa entre 41 e 50 anos de idade a avaliação com maior diminuição é a questão 9 ‘Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ (R:

0.62, $\sigma=1.8$) e o maior aumento de avaliação está nas questões 7 ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ (R: -0.35, $\sigma=1.3$) e 8 ‘Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos’ (R: -0.35, $\sigma=1.7$).

Na faixa etária com mais de 50 anos de idade a avaliação com maior aumento é a 7 ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ (R: -0.21, $\sigma=1.4$) e a que apresenta maior diminuição é a 9 ‘Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ (R: 0.86, $\sigma=1.1$)

Quanto à variável Género (Tabela nº 3) constata-se que, após o PICE, o género feminino diminui a sua avaliação (Dif Σ x: 1.62), e o masculino aumenta a sua avaliação (Dif Σ x: -1.40);

Tabela nº 3: Estatística descritiva para a variável género (questionário Roseira et al.)

Questões	Género n=113									
	Feminino n=26					Masculino n=87				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	5,50	1,30	5,58	1,10	-0,08	5,57	1,32	5,86	1,52	-0,29
8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos	3,73	1,71	3,58	1,60	0,15	3,44	1,67	3,74	1,73	-0,30
9. Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	4,58	1,50	4,58	1,06	0,00	4,38	1,53	4,25	1,66	0,13
10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros	5,19	1,41	4,69	1,01	0,50	5,13	1,44	5,17	1,30	-0,05
11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	5,73	1,12	5,62	1,47	0,12	5,82	1,39	5,79	1,46	0,02
12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	6,08	1,16	5,65	1,23	0,42	5,87	1,41	6,01	1,49	-0,14
13. Procuro em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	5,69	1,29	5,58	1,17	0,12	5,72	1,44	6,03	1,43	-0,31
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	5,92	1,29	5,69	1,16	0,23	5,87	1,62	6,08	1,69	-0,21
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	5,85	1,19	5,69	1,09	0,15	5,99	1,34	6,25	1,27	-0,26
Somatório das Médias	48,27	11,98	46,65	10,90	1,62	47,79	13,15	49,20	13,54	-1,40

Fonte: elaboração própria.

Para o feminino o maior aumento está na questão 7 ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ (R: -0.08, $\sigma=1.1$) e a maior diminuição na questão 10 ‘O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros’ (R: 0.50, $\sigma=1.0$).

O género masculino aumenta a sua avaliação para a questão 13 “Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva” (R: -0.31, $\sigma=1.4$) e diminui para a questão 9 (eixo pessoal) ‘Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ (R: 0.13, $\sigma=1.6$).

Para a variável Antiguidade (Tabela nº 4) a avaliação aumenta depois do PICE para o os liderados com antiguidade entre os 10 e os 20 anos de serviço (mais de 50% da amostra) (Dif Σ x: -2.38), em todos os outros intervalos decresce (Dif Σ x: 2.79, 3.92, 2.57).

Tabela nº 4: Estatística descritiva - variável Antiguidade (questionário Roseira et al.).

Questões	Antiguidade n=113																			
	Menos de 10 anos n=14					Entre 10 e 20 anos n=79					Entre 21 e 30 anos n=13					Mais de 31 anos n=7				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	6,36	1,008	6,21	1,31	0,14	5,41	1,345	5,76	1,478	-0,35	5,69	,947	5,85	1,405	-0,15	5,43	1,618	5,29	1,254	0,14
8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos	3,29	2,128	3,57	2,03	-0,29	3,51	1,678	3,78	1,707	-0,28	3,85	1,405	3,23	1,641	0,62	3,29	1,254	3,86	,900	-0,57
9. Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	5,00	1,301	4,36	1,74	0,64	4,16	1,581	4,39	1,589	-0,23	4,85	1,144	3,92	1,498	0,92	5,43	,976	4,29	,488	1,14
10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros	5,21	1,847	5,43	1,45	-0,21	5,18	1,403	5,04	1,235	0,14	4,85	1,214	4,85	1,405	0,00	5,14	1,345	5,00	,816	0,14
11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	6,50	1,160	6,07	1,59	0,43	5,66	1,367	5,77	1,395	-0,11	5,92	1,115	5,54	1,664	0,38	5,71	1,254	5,29	1,604	0,43
12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	6,79	,893	6,36	1,01	0,43	5,78	1,447	5,97	1,493	-0,19	6,08	,954	5,62	1,325	0,46	5,43	1,134	5,14	1,574	0,29
13. Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	6,64	1,082	6,07	1,38	0,57	5,54	1,448	6,03	1,405	-0,48	5,92	1,188	5,46	1,330	0,46	5,43	1,134	5,43	1,272	0,00
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	6,79	1,251	5,93	1,38	0,86	5,73	1,631	6,16	1,636	-0,43	6,08	1,188	5,54	1,450	0,54	5,43	1,134	5,00	1,291	0,43
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	6,64	1,082	6,43	1,09	0,21	5,77	1,330	6,22	1,257	-0,44	6,38	1,193	5,69	1,182	0,69	5,86	1,215	5,29	1,254	0,57
Somatório das Médias	53,21	11,75	50,43	12,99	2,79	46,75	13,23	49,13	13,20	-2,38	49,62	10,35	45,69	12,90	3,92	47,14	11,06	44,57	10,45	2,57

Fonte: elaboração própria.

Globalmente, verifica-se maior incremento de avaliação na questão 8 (eixo pessoal) ‘Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos’ (R: -0.57, $\sigma=0.9$) e com maior decréscimo na questão 9 (eixo pessoal) “Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro” (R: 1.14, $\sigma=0.4$), ambas no

escalon 'mais de 31 anos' de antiguidade, apresentando a dispersão mais reduzida para esta variável (dp:10.45).

Para os liderados com 'Menos de 10 anos' o maior aumento de avaliação está na questão 8 (eixo pessoal) 'Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos', e a maior diminuição na questão 14 (eixo equipa) 'Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa' (R: 0.86, $\sigma=1.3$).

Para o escalon 'Entre 10 e 20 anos' o maior aumento está na questão 13 (eixo pessoal) 'Procuro em todos os momentos ter uma comunicação assertiva' (R: -0.48, $\sigma=1.4$) e a maior diminuição na questão 10 "O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros" (R: 0.14, $\sigma=1.2$).

Os liderados 'Entre 21 e 30 anos' apresentam o maior aumento na questão 7 (eixo equipa) 'Prepara os outros para assumirem tarefas' (R: -0.15, $\sigma=1.4$) e a maior diminuição na questão 9 (eixo pessoal) 'Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro' (R: 0.92, $\sigma=1.4$).

Para a variável Habilitações literárias (Tabela nº 5) e depois do PICE, o grupo 'Licenciatura' diminui a sua avaliação (Dif Σ x: 9.00) acompanhado da diminuição da dispersão (fase₁ $\sigma=10.81$ para fase₂ $\sigma=3.0$), os restantes grupos aumentam a sua avaliação sendo o maior aumento para o '12º ano de escolaridade' (Dif Σ x: -1.46) com ligeiro decréscimo da dispersão.

Globalmente nesta variável, a avaliação que mais aumentou é a 8 (eixo pessoal) 'Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos' (R: -0.59, $\sigma=1.5$) no grupo 'inferior ao 12º ano escolar' e a que mais diminui é a 13 (eixo pessoal) 'Procuro em todos os momentos ter uma comunicação assertiva' (R: 1.60, $\sigma=0.0$) e a 14 (eixo equipa) e 'Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa' (R: 1.60, $\sigma=0.0$), ambas no grupo 'Licenciatura'.

Para o escalon 'Inferior ao 12º ano' o maior aumento da avaliação a seguir ao PICE refere-se a 8 (eixo pessoal) 'Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos' (R: -0.59, $\sigma=1.5$) como referido acima, e a maior diminuição na questão 9 (eixo pessoal) 'Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro' (R: 0.33, $\sigma=1.4$).

Para '12º ano escolar' (n=71), o maior aumento da avaliação a seguir ao PICE refere-se a questão 10 (eixo equipa) 'O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos

e dos outros' (R: - 0.08, $\sigma=1.2$) e 11 (eixo empresa) 'Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa' (R: - 0.08, $\sigma=1.1$) ($\sigma=1.4$).

Tabela nº 5: Estatística descritiva para a variável Habilitações literárias (questionário Roseira et al.).

Questões	Habilitações Literárias n=113																			
	Inferior ao 12 ano escolar n=27					12 Ano escolar n=71					Frequência universitária n=10					Licenciatura n= 5				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	5,37	1,31	5,78	1,58	-0,41	5,61	1,37	5,85	1,43	-0,24	5,70	1,25	5,90	1,45	-0,20	5,60	,55	5,00	,00	0,60
8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos	3,96	1,63	4,56	1,58	-0,59	3,32	1,72	3,52	1,69	-0,20	3,10	1,29	2,40	1,35	0,70	4,40	1,52	4,20	,45	0,20
9. Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	4,41	1,39	4,07	1,44	0,33	4,31	1,64	4,51	1,58	-0,20	4,80	,92	3,70	1,83	1,10	5,40	1,14	4,40	,55	1,00
10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros	4,74	1,48	4,81	1,27	-0,07	5,27	1,41	5,18	1,27	0,08	5,00	1,41	5,10	1,20	-0,10	5,80	1,10	4,60	1,14	1,20
11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	5,41	1,39	5,41	1,50	0,00	5,96	1,32	5,87	1,41	0,08	5,60	1,17	6,30	1,70	-0,70	6,00	1,00	4,80	,45	1,20
12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	5,44	1,74	5,48	1,50	-0,04	6,06	1,21	6,11	1,41	-0,06	6,00	1,05	6,20	1,55	-0,20	6,40	1,34	5,20	,45	1,20
13. Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	5,67	1,07	5,44	1,45	0,22	5,69	1,54	6,18	1,36	-0,49	5,60	1,07	5,90	1,37	-0,30	6,60	1,52	5,00	,00	1,60
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	5,70	1,59	5,44	1,53	0,26	5,92	1,60	6,23	1,60	-0,31	5,80	1,03	6,30	1,64	-0,50	6,60	1,52	5,00	,00	1,60
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	5,67	1,04	5,93	1,11	-0,26	6,11	1,43	6,25	1,26	-0,14	5,90	,99	6,30	1,57	-0,40	5,40	1,14	5,00	,00	0,40
Somatório das Médias	46,37	12,645	46,93	12,95	-0,56	48,24	13,237	49,70	13,00	-1,46	47,50	10,20	48,100	13,65	-0,60	52,20	10,81	43,20	3,03	9,00

Fonte: elaboração própria.

Para 'Frequência universitária' o maior aumento da avaliação está na questão 11 (eixo empresa) 'Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa' (R: -0.70, $\sigma=1.70$) e a maior diminuição na questão 9 (eixo pessoal) 'Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro' (R: 1.10, $\sigma=1.8$).

O grupo de 'Licenciatura' não regista nenhum aumento de avaliação e tem a maior diminuição de avaliação para toda a variável (R: 1.60; $\sigma=0.0$) nas questões 13 e 14 como anteriormente referido.

Na Área funcional (Tabela nº 6) a avaliação que evidencia maior incremento a seguir ao PICE regista-se para a Distribuição (Dif Σ x: -1.29); A avaliação que evidencia maior descida depois do PICE, é a 'Outros' (Dif Σ x: 5.00) porém consiste apenas em dois elementos,

sendo a diminuição de avaliação mais representativa seguinte para a área funcional do Serviços Gerais (n=13) que diminui (1.69).

Globalmente para esta variável, a avaliação que mais aumenta a seguir ao PICE está na questão 13 ‘Procura em todos os momentos ter uma comunicação assertiva’ (R: -1.50, $\sigma=1.4$) no grupo ‘Outros’ e a que mais diminui está também neste grupo na questão 9 ‘Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ (R: 3.0, $\sigma=1.4$). A dispersão não é uniforme, aumentando para os grupos ‘distribuição’ e ‘Serviços Gerais’ e diminuindo nos restantes.

Para a Distribuição a avaliação que mais aumenta a seguir ao PICE é a questão 8 (R: -0.32, $\sigma=1.8$) e a maior diminuição da avaliação (R: 0.29, (R: - 0.08, $\sigma=1.20$) regista-se na questão 12 “Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação”.

Tabela nº 6: Estatística descritiva para a variável Área funcional (questionário Roseira et al.).

Questões	ÁreaFuncional n=113																			
	Distribuição n=28					Tratamento n=70					Serviços Gerais n=13					Outro n=2				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	5,43	0,92	5,64	1,47	-0,21	5,63	1,41	5,91	1,44	-0,29	5,69	1,44	5,62	1,45	0,08	4,00	1,41	5,00	0,00	-1,00
8. Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos	3,61	1,64	3,93	1,82	-0,32	3,49	1,69	3,69	1,67	-0,20	3,38	1,80	3,15	1,52	0,23	3,50	2,12	4,50	2,12	-1,00
9. Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	4,50	0,84	4,57	1,35	-0,07	4,36	1,70	4,31	1,60	0,04	4,69	1,75	4,38	1,12	0,31	4,00	0,00	1,00	1,41	3,00
10. O feedback que recebe e dá altera os seus comportamentos e dos outros	5,00	1,44	5,14	1,27	-0,14	5,10	1,45	5,10	1,28	0,00	5,46	1,20	4,85	1,14	0,62	6,50	2,12	4,00	1,41	2,50
11. Promove o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	5,68	1,12	5,82	1,54	-0,14	5,83	1,41	5,77	1,31	0,06	6,08	1,12	5,92	1,80	0,15	4,50	2,12	3,00	0,00	1,50
12. Dá autonomia aos membros da sua equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	6,32	1,16	6,04	1,50	0,29	5,71	1,44	5,87	1,41	-0,16	6,31	1,11	6,08	1,61	0,23	5,00	1,41	5,50	0,71	-0,50
13. Procura em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	5,71	1,05	5,93	1,59	-0,21	5,73	1,48	5,93	1,31	-0,20	5,85	1,68	5,92	1,50	-0,08	4,50	0,71	6,00	1,41	-1,50
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	6,00	1,19	6,18	1,59	-0,18	5,79	1,72	5,96	1,62	-0,17	6,08	1,38	5,92	1,50	0,15	6,50	0,71	5,00	1,41	1,50
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	5,93	1,15	6,21	1,20	-0,29	5,99	1,41	6,16	1,24	-0,17	5,85	1,14	5,85	1,41	0,00	6,00	1,41	5,50	2,12	0,50
Somatório das Médias	48,18	10,51	49,46	13,32	-1,29	47,61	13,71	48,70	12,88	-1,09	49,38	12,62	47,69	13,04	1,69	44,50	12,02	39,50	10,61	5,00

Fonte: elaboração própria.

Para a área do ‘Tratamento’ a questão com maior aumento é a 7 (eixo equipa) ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ (R: -0.29, $\sigma=1.4$) sendo a questão que tem maior

diminuição da avaliação é a questão 11 (eixo empresa) ‘Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa’ (R:0.06, $\sigma=1.3$).

Para a área de ‘Serviços gerais’ a maior diminuição da avaliação está na questão 10 (eixo equipa) ‘O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros’ (R:0.62, $\sigma=1.1$) e o maior aumento está na questão 13 (eixo pessoal) ‘Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva’ (R: -0.08, $\sigma=1.5$).

A área ‘Outros’ tem a maior diminuição de avaliação a seguir ao PICE na questão 9 (eixo pessoal) ‘Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ (R:3.0, $\sigma=1.4$) e a maior aumento na questão 13 (eixo pessoal) ‘Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva’ (R: -1.5, $\sigma=1.4$).

Para a variável Categoria profissional (Tabela nº 7), de forma geral, os resultados indicam um aumento da avaliação entre a fase₁ e a fase₂, para as categorias profissionais “Distribuidor” e “Outro” (Dif Σ x -1.37 e -3.0, respetivamente); as categorias profissionais “Administrativo” e “Técnico” avaliam com decréscimo entre a fase₁ e a fase₂ (Dif Σ x: 1.57 e 5.83, respetivamente).

Tabela nº 7: Estatística descritiva para a variável Categoria profissional (questionário Roseira et al.).

Questões	Categoria Profissional n=113																			
	Administrativo n=14					Técnico n=6					Distribuidor n=87					Outro n=6				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
7. Prepara os outros para assumirem tarefas	5,43	1,28	5,36	0,63	0,07	6,33	1,03	6,00	1,90	0,33	5,57	1,32	5,85	1,51	-0,28	4,83	1,33	5,83	1,33	-1,00
8. Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos	3,79	1,72	3,86	0,86	-0,07	3,83	2,32	2,33	1,75	1,50	3,37	1,64	3,76	1,80	-0,39	4,50	1,22	3,83	0,98	0,67
9. Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	4,71	0,73	4,79	0,58	-0,07	6,00	1,10	3,67	1,51	2,33	4,26	1,62	4,32	1,68	-0,06	4,50	0,55	4,00	0,63	0,50
10. O feedback que recebo e dá altera os seus comportamentos e dos outros	5,21	1,76	4,64	0,74	0,57	5,83	1,47	5,33	1,21	0,50	5,10	1,40	5,14	1,35	-0,03	4,83	0,98	4,67	0,52	0,17
11. Promove o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	5,50	0,85	5,36	1,01	0,14	6,67	1,03	6,67	2,16	0,00	5,83	1,30	5,74	1,47	0,09	5,17	2,32	6,00	1,10	-0,83
12. Dá autonomia aos membros da sua equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	6,43	1,09	5,79	0,80	0,64	6,50	1,05	6,33	2,07	0,17	5,92	1,28	5,97	1,50	-0,05	4,17	2,04	5,33	1,03	-1,17
13. Procura em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	5,57	1,40	5,29	0,61	0,29	6,67	1,21	6,67	1,75	0,00	5,72	1,39	6,02	1,42	-0,30	5,00	1,55	5,33	1,37	-0,33
14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	5,93	1,27	5,86	0,86	0,07	6,83	1,17	6,33	1,97	0,50	5,90	1,53	6,03	1,67	-0,14	4,67	2,25	5,33	1,37	-0,67
15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	5,50	0,94	5,57	0,76	-0,07	6,83	1,17	6,33	1,97	0,50	6,02	1,36	6,24	1,26	-0,22	5,17	0,75	5,50	0,84	-0,33
Somatório das Médias	48,07	11,04	46,50	6,86	1,57	55,50	11,55	49,67	16,27	5,83	47,70	12,83	49,07	13,66	-1,37	42,83	13,00	45,83	9,16	-3,00

Fonte: elaboração própria.

De forma global para esta variável, a maior diminuição da avaliação regista-se para ‘Técnicos’ na questão 9 (eixo pessoal) ‘Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ ($R: 2.33, \sigma=1.5$) e o maior aumento regista-se para ‘Outros’ na questão 7 ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ ($R: -1.0, \sigma=1.3$), identificando-se menor dispersão das respostas na fase2 na categoria ‘Administrativo’ sugerindo maior convergência das avaliações.

Para o escalão ‘Administrativo’ o maior aumento da avaliação está na questão 8 (eixo pessoal) ‘Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos’ ($R: -0.07, \sigma=0.86$) e a maior diminuição na questão 12 (eixo empresa) ‘Dá autonomia aos membros da sua equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação’ ($R: 0.64, \sigma=0.80$).

Quanto ao escalão ‘Técnico’ todas as avaliações diminuem sendo o valor mais elevado dessa diminuição para a questão 9 (eixo pessoal) ‘Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ ($R: 2.33, \sigma=1.5$).

Para o escalão ‘Distribuidor’, o maior aumento da avaliação reside na questão 8 (eixo pessoal) ‘Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos’ ($R: -0.39, \sigma=1.80$) e a maior diminuição está na questão 11 (eixo empresa) ‘Promove o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa’ ($R: 0.09, \sigma=1.4$).

O escalão ‘Outro’ tem o maior aumento da avaliação na questão 7 (eixo equipa) ‘Prepara os outros para assumirem tarefas’ ($R: -1.0, \sigma=1.3$) e a maior diminuição na questão 8 (eixo pessoal) ‘Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos’.

4.1.2 Análise descritiva para o questionário Rouco (2012)

A análise global para as avaliações dos líderes e dos liderados (

A variável **Idade (Tabela nº 9)** regista um decréscimo acentuado das avaliações depois do PICE ($\text{dif}_{\Sigma}X: 9.38$) para a faixa etária com menos de 31 anos de idade. Os restantes intervalos etários revelam aumento das avaliações depois do PICE sendo o mais acentuado para a faixa etária entre os 41 e 50 anos de idade ($\text{dif}_{\Sigma}X: -4.33$).

Para os liderados e depois do PICE a avaliação que mais aumenta é ‘Multiculturalidade’ ($R: -0.20, \sigma=0.9$) e a que mais diminui ‘assertividade’ ($R: 0.10, \sigma=1.2$); o grupo de liderados apresenta, de forma geral, avaliações com menor desvio padrão depois do PICE enquanto os líderes evidenciam maior dispersão de avaliação (aumento do desvio padrão de forma geral).

Tabela nº 8) permite-nos a observar que a visão dos liderados é bastante diferente da dos líderes definindo-se em sentidos opostos: depois do PICE, os líderes baixam a sua própria avaliação ($\text{Dif}_{\Sigma X}: 1.90$) e os liderados aumentam a sua avaliação sobre os líderes ($\text{Dif}_{\Sigma X}: -1.44$).

Os líderes avaliam-se com maior pontuação (somatório de médias: 172 fase₁ e 171, fase₂) e os liderados registam uma avaliação sobre os líderes mais baixa (somatório de médias: 153 fase₁, 155, fase₂).

Evoluem no mesmo sentido, da fase₁ para a fase₂, para líderes e para liderados, 12 competências das 27 estudadas: 7 evidenciam aumento na sua avaliação (Determinação e perseverança, Multiculturalidade, Autocontrolo, Coragem, Liderança por delegação, Flexibilidade e adaptabilidade, Visão) e 5 demonstram decréscimo na sua avaliação (Consideração, Comunicação, Gestão de conflitos, Relações interpessoais, Transparência).

A avaliação sobre ‘Competências técnicas e profissionais’ que os líderes fazem sobre si próprios, é a avaliação que mais diminui depois do PICE ($R: 0.80, \sigma=1.1$), embora os liderados avaliem a mesma competência, em sentido contrário com ligeira subida ($R: -0.07, \sigma=1.1$); a avaliação que mais incrementa é a ‘Flexibilidade e adaptabilidade’ e aumenta também nos liderados ($R: -0.47, \sigma=1.0$ para líderes e $R: -0.09, \sigma=1.0$ para liderados).

A variável Idade (Tabela nº 9) regista um decréscimo acentuado das avaliações depois do PICE ($\text{Dif}_{\Sigma X}: 9.38$) para a faixa etária com menos de 31 anos de idade. Os restantes intervalos etários revelam aumento das avaliações depois do PICE sendo o mais acentuado para a faixa etária entre os 41 e 50 anos de idade ($\text{Dif}_{\Sigma X}: -4.33$).

Para os liderados e depois do PICE a avaliação que mais aumenta é ‘Multiculturalidade’ ($R: -0.20, \sigma=0.9$) e a que mais diminui ‘assertividade’ ($R: 0.10, \sigma=1.2$); o grupo de liderados apresenta, de forma geral, avaliações com menor desvio padrão depois

do PICE enquanto os líderes evidenciam maior dispersão de avaliação (aumento do desvio padrão de forma geral).

Tabela nº 8: Estatística descritiva - Líderes e Liderados (questionário Rouco, 2012).

	Líderes n=10					Liderados n=113				
	Fase ₁		Fase ₂		R	Fase ₁		Fase ₂		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1. Determinação e Perseverança	6,53	0,77	6,67	1,13	-0,13	5,70	1,34	5,91	1,25	-0,21
2. Optimismo e entusiasmo	6,73	0,81	6,33	1,33	0,40	5,72	1,33	5,84	1,28	-0,12
3 Multiculturalidade	6,47	0,83	6,67	0,99	-0,20	5,89	1,38	6,12	1,28	-0,22
4 Orientação para as pessoas	6,27	0,75	6,17	0,88	0,10	5,59	1,25	5,67	1,19	-0,08
5 Consideração	6,90	0,83	6,53	0,97	0,37	5,89	1,26	5,88	1,23	0,01
6 Competências técnicas e	6,97	0,94	6,17	1,15	0,80	5,79	1,38	5,86	1,19	-0,07
7 Autoconfiança	6,80	1,09	6,47	1,25	0,33	5,88	1,27	6,02	1,13	-0,14
8 Autocontrolo	6,13	1,49	6,17	1,51	-0,03	5,79	1,40	5,86	1,31	-0,08
9 Resolução de problemas	6,20	1,16	6,50	1,17	-0,30	5,73	1,31	5,73	1,26	0,00
10 Comunicação	6,47	1,10	6,43	1,04	0,03	5,90	1,23	5,88	1,28	0,01
11 Assertividade	6,07	1,23	6,10	1,19	-0,03	5,65	1,33	5,55	1,22	0,10
12 Coragem	6,63	1,06	6,70	1,01	-0,07	5,86	1,35	6,00	1,15	-0,14
13 Desenvolvimento dos outros	6,37	1,15	6,27	1,02	0,10	5,54	1,43	5,72	1,20	-0,19
14 Empatia	6,27	0,87	6,07	1,19	0,20	5,56	1,42	5,56	1,14	0,00
15 Liderança participativa	6,00	0,96	6,03	1,49	-0,03	5,47	1,38	5,47	1,23	0,00
16 Liderança por delegação	5,07	1,39	5,13	1,70	-0,07	5,27	1,28	5,37	1,24	-0,10
17 Flexibilidade e adaptabilidade	5,30	1,15	5,77	1,04	-0,47	5,65	1,19	5,75	1,06	-0,09
18 Trabalho de equipa	6,80	0,88	6,83	0,91	-0,03	5,72	1,35	5,70	1,34	0,02
19 Gestão de conflitos	6,63	1,12	6,37	1,18	0,27	5,69	1,34	5,65	1,20	0,04
20 Influência pelo exemplo	6,33	1,13	6,20	1,09	0,13	5,58	1,29	5,58	1,25	0,00
21 Orientação para as tarefas	6,40	0,81	6,27	1,20	0,13	5,68	1,27	5,80	1,14	-0,11
22 Feedback positivo	6,70	0,99	6,70	1,14	0,00	5,64	1,41	5,63	1,29	0,01
23 Relações interpessoais	6,87	1,00	6,47	0,98	0,40	5,92	1,21	5,83	1,23	0,09
24 Tomada de decisão	6,53	1,02	6,50	1,24	0,03	5,66	1,29	5,69	1,26	-0,03
25 Transparência	6,03	1,10	6,23	1,09	-0,20	5,46	1,52	5,47	1,34	-0,02
26 Visão	6,33	0,93	6,43	0,99	-0,10	5,55	1,29	5,60	1,23	-0,05
27 Proatividade	6,67	1,15	6,40	1,19	0,27	5,63	1,35	5,70	1,34	-0,06
Somatório das Médias	172	27,72	171	31	1,90	153	35,84	155	33,24	-1,44

Fonte: elaboração própria.

A variável Idade (Tabela nº 9) regista um decréscimo acentuado das avaliações depois do PICE ($Dif_{\Sigma x}: 9.38$) para a faixa etária com menos de 31 anos de idade. Os restantes intervalos etários revelam aumento das avaliações depois do PICE sendo o mais acentuado para a faixa etária entre os 41 e 50 anos de idade ($Dif_{\Sigma x}: -4.33$).

Globalmente, a competência que regista maior aumento é a ‘Liderança por delegação’ ($R: -0.44$, $\sigma=1.5$) no grupo entre 41 e 50 anos de idade e a que mais diminui é ‘Resolução de problemas’ ($R: 0.76$, $\sigma=1.2$) no grupo ‘Menos de 31 anos’.

Entre as diferentes faixas etárias verificam-se diferentes dinâmicas nas avaliações, assim, para ‘Menor que 31 anos’ regista maior aumento, muito reduzido, ‘Orientação para a

tarefa' (R: -0.02, $\sigma=1.0$) e todas as outras diminuem a avaliação comparativamente com a fase₁; para 'Entre 31 e 40 anos de idade' o maior aumento está em 'Multiculturalidade'(R:-0.39, $\sigma=1.2$) e a maior diminuição em 'Relações interpessoais'(R:0.13, $\sigma=1.2$); já para a faixa 'entre 41 e 50 anos', o maior aumento verifica-se em 'Liderança por delegação' (R:-0.44, $\sigma=1.5$) e a maior diminuição em 'Feedback positivo' (R:0.12, $\sigma=1.4$); por fim, para a faixa 'Mais que 50 anos', o maior aumento em 'Autoconfiança'(R: -0,36, $\sigma=1.1$) e a maior diminuição em 'Liderança por delegação' e 'Feedback positivo'(R:0,36, $\sigma=1.0$, ambos).

Tabela nº 9: Estatística descritiva para a variável idade (questionário Rouco, 2012).

	Idade n=113																						
	Menos de 31 anos n=15					Entre 31 e 40 anos n= 58					Entre 41 e 50 anos n=26					Mais de 50 anos n=14							
	Fase 1		Fase 2			Fase 1		Fase 2			Fase 1		Fase 2			Fase 1		Fase 2					
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	R
Determinação e Perseverança	6,27	1,04	6,16	1,21	0,11	5,60	1,42	5,84	1,28	-0,24	5,72	1,19	6,08	1,34	-0,36	5,43	1,50	5,60	1,02	-0,17			
Optimismo e entusiasmo	6,49	0,92	6,09	1,29	0,40	5,65	1,35	5,72	1,31	-0,07	5,55	1,29	5,95	1,35	-0,40	5,48	1,52	5,86	1,07	-0,38			
Multiculturalidade	7,02	1,00	6,71	1,06	0,31	5,69	1,36	6,08	1,28	-0,39	5,94	1,23	6,09	1,41	-0,15	5,43	1,50	5,67	1,12	-0,24			
Orientação para as pessoas	6,42	0,92	6,09	1,13	0,33	5,49	1,27	5,57	1,09	-0,08	5,51	1,17	5,79	1,40	-0,28	5,21	1,37	5,36	1,18	-0,14			
Consideração	6,80	0,89	6,27	1,33	0,53	5,84	1,11	5,79	1,18	0,05	5,74	1,46	6,05	1,35	-0,31	5,43	1,46	5,57	1,07	-0,14			
Competências técnicas e profissionais	6,62	1,18	6,13	1,01	0,49	5,66	1,39	5,84	1,19	-0,18	5,73	1,30	5,96	1,33	-0,23	5,55	1,46	5,48	1,11	0,07			
Autoconfiança	6,82	1,01	6,49	0,92	0,33	5,76	1,27	5,97	1,05	-0,20	5,88	1,18	6,06	1,33	-0,18	5,31	1,26	5,67	1,15	-0,36			
Autocontrolo	6,67	1,05	6,04	1,27	0,62	5,64	1,38	5,87	1,16	-0,23	5,76	1,45	5,85	1,69	-0,09	5,50	1,49	5,67	1,29	-0,17			
Resolução de problemas	6,64	0,87	5,89	1,25	0,76	5,64	1,29	5,70	1,18	-0,06	5,56	1,33	5,82	1,47	-0,26	5,40	1,44	5,52	1,29	-0,12			
Comunicação	6,76	0,78	6,49	1,01	0,27	5,76	1,18	5,79	1,25	-0,02	5,90	1,21	5,92	1,48	-0,03	5,52	1,54	5,55	1,18	-0,02			
Assertividade	6,53	1,01	5,98	1,09	0,56	5,49	1,37	5,40	1,15	0,10	5,65	1,22	5,78	1,28	-0,13	5,33	1,42	5,26	1,42	0,07			
Coragem	6,67	1,04	6,40	0,95	0,27	5,84	1,37	5,98	1,07	-0,14	5,67	1,30	5,97	1,40	-0,31	5,43	1,45	5,71	1,15	-0,29			
Desenvolvimento dos outros	6,29	1,07	5,91	1,14	0,38	5,37	1,50	5,73	1,14	-0,36	5,53	1,34	5,69	1,40	-0,17	5,45	1,48	5,55	1,17	-0,10			
Empatia	6,24	1,02	5,76	1,16	0,49	5,49	1,48	5,53	1,12	-0,04	5,50	1,36	5,68	1,27	-0,18	5,21	1,56	5,24	0,98	-0,02			
Liderança participativa	6,00	1,28	5,89	1,17	0,11	5,40	1,41	5,38	1,21	0,02	5,42	1,33	5,47	1,43	-0,05	5,31	1,42	5,43	1,05	-0,12			
Liderança por delegação	5,71	1,06	5,51	1,23	0,20	5,39	1,26	5,34	1,16	0,04	5,10	1,27	5,54	1,51	-0,44	4,62	1,41	4,98	1,09	-0,36			
Flexibilidade e adaptabilidade	6,27	0,93	6,16	0,93	0,11	5,60	1,19	5,63	1,02	-0,03	5,64	1,14	5,91	1,21	-0,27	5,26	1,38	5,50	0,98	-0,24			
Trabalho de equipa	6,33	0,97	6,11	1,30	0,22	5,60	1,50	5,61	1,35	-0,01	5,72	1,23	5,79	1,48	-0,08	5,52	1,18	5,40	1,02	0,12			
Gestão de conflitos	6,40	1,13	6,09	1,10	0,31	5,62	1,33	5,56	1,16	0,06	5,71	1,31	5,67	1,38	0,04	5,19	1,44	5,48	1,08	-0,29			
Influência pelo exemplo	6,31	0,93	5,98	1,13	0,33	5,45	1,35	5,53	1,24	-0,07	5,65	1,25	5,65	1,38	0,00	5,17	1,25	5,21	1,14	-0,05			
Orientação para astarefas	6,40	0,90	6,42	1,02	-0,02	5,52	1,32	5,71	1,11	-0,19	5,76	1,15	5,78	1,28	-0,03	5,45	1,45	5,50	0,98	-0,05			
Feedback positivo	6,27	1,03	6,09	1,13	0,18	5,49	1,49	5,65	1,31	-0,16	5,72	1,34	5,60	1,40	0,12	5,45	1,42	5,10	1,04	0,36			
Relações interpessoais	6,56	1,04	6,24	0,95	0,31	5,87	1,16	5,74	1,24	0,13	5,96	1,16	5,87	1,44	0,09	5,36	1,46	5,67	1,06	-0,31			
Tomada de decisão	6,31	0,96	5,93	1,20	0,38	5,49	1,40	5,64	1,22	-0,14	5,79	1,17	5,78	1,45	0,01	5,43	1,14	5,48	1,20	-0,05			
Transparência	6,42	1,15	5,69	1,46	0,73	5,35	1,65	5,41	1,26	-0,06	5,33	1,44	5,55	1,51	-0,22	5,10	1,16	5,36	1,30	-0,26			
Visão	6,16	0,97	5,76	1,25	0,40	5,44	1,40	5,52	1,16	-0,09	5,55	1,26	5,81	1,43	-0,26	5,36	1,09	5,38	1,15	-0,02			
Proatividade	6,27	0,97	6,00	1,52	0,27	5,53	1,48	5,63	1,33	-0,10	5,59	1,30	5,78	1,44	-0,19	5,48	1,13	5,48	1,06	0,00			
Somatório das Médias	174	27,12	164	31	9,38	151	36,71	153	32	-2,49	153	34,39	157	38	-4,33	144	37,39	148	30,35	-3,26			

Fonte: elaboração própria

Para a variável Género (Tabela nº 10), identifica-se a seguir ao PICE, um decréscimo generalizado de todas as avaliações para o género feminino ($Dif_{\Sigma x}$: -5,14).

Tabela nº 10: Estatística descritiva para a variável Género (questionário Rouco, 2012).

	Género n=113									
	Feminino n=26					Masculino n= 87				
	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Determinação e Perseverança	5,68	1,16	5,54	1,08	0,14	5,70	1,40	6,02	1,29	-0,32
Optimismo e entusiasmo	5,67	0,95	5,56	1,07	0,10	5,73	1,43	5,92	1,33	-0,19
Multiculturalidade	5,64	1,24	5,55	1,11	0,09	5,97	1,41	6,28	1,28	-0,32
Orientação para as pessoas	5,28	1,19	5,26	1,07	0,03	5,68	1,26	5,79	1,20	-0,11
Consideração	5,83	0,94	5,32	0,96	0,51	5,91	1,35	6,05	1,25	-0,14
Competências técnicas e profissionais	5,76	1,36	5,40	1,08	0,36	5,80	1,39	6,00	1,19	-0,20
Autoconfiança	5,79	1,03	5,56	1,15	0,23	5,90	1,34	6,16	1,09	-0,26
Autocontrolo	5,62	1,29	5,63	1,23	-0,01	5,84	1,44	5,93	1,34	-0,10
Resolução de problemas	5,67	1,06	5,47	1,26	0,19	5,75	1,38	5,81	1,26	-0,06
Comunicação	5,73	1,21	5,46	1,17	0,27	5,95	1,24	6,01	1,29	-0,06
Assertividade	5,50	1,19	5,31	1,15	0,19	5,69	1,37	5,62	1,23	0,08
Coragem	5,68	1,19	5,55	1,07	0,13	5,92	1,40	6,14	1,14	-0,22
Desenvolvimento dos outros	5,56	1,19	5,50	1,07	0,06	5,53	1,50	5,79	1,23	-0,26
Empatia	5,69	1,08	5,23	0,93	0,46	5,52	1,51	5,66	1,19	-0,14
Liderança participativa	5,53	1,17	5,45	0,99	0,08	5,46	1,44	5,48	1,30	-0,03
Liderança por delegação	5,49	1,04	5,17	1,17	0,32	5,20	1,34	5,43	1,27	-0,22
Flexibilidade e adaptabilidade	5,54	1,18	5,44	0,97	0,10	5,69	1,19	5,84	1,07	-0,15
Trabalho de equipa	5,63	1,02	5,38	1,11	0,24	5,74	1,44	5,79	1,39	-0,05
Gestão de conflitos	5,62	1,00	5,40	1,06	0,22	5,71	1,43	5,72	1,23	-0,01
Influência pelo exemplo	5,29	1,36	5,13	1,00	0,17	5,66	1,27	5,71	1,29	-0,05
Orientação para as tarefas	5,63	1,01	5,38	1,04	0,24	5,70	1,35	5,92	1,14	-0,22
Feedback positivo	5,69	1,07	5,17	1,04	0,53	5,62	1,50	5,77	1,33	-0,14
Relações interpessoais	5,77	0,94	5,42	1,15	0,35	5,96	1,28	5,95	1,24	0,02
Tomada de decisão	5,50	1,06	5,42	1,19	0,08	5,71	1,35	5,77	1,28	-0,06
Transparência	5,13	1,61	5,22	1,24	-0,09	5,56	1,49	5,55	1,36	0,00
Visão	5,42	0,96	5,37	1,18	0,05	5,59	1,38	5,67	1,24	-0,08
Proatividade	5,56	1,09	5,46	1,17	0,10	5,66	1,42	5,77	1,39	-0,11
Tabela 10	151	30,60	146	29,72	5,14	154	37,28	158	33,83	-3,40

Fonte: elaboração própria.

para o género masculino, regista-se um acréscimo nas avaliações ($Dif_{\Sigma x}$: 1,19); antes do PICE, também regista avaliação mais elevada do que no grupo feminino (somatório de média: 151)

A avaliação que, de maneira global, mais aumentou regista-se no género masculino em ‘Determinação e Perseverança’ e ‘Multiculturalidade’ (R : -0.32, σ =1.2, ambos); a que mais diminuiu verifica-se para o género feminino em ‘Feedback positivo’ (R : 0.53, σ =1.0).

Para o Género feminino a competência que mais aumenta é ‘Transparência’ (R : -0.09, σ =1.2), no género masculino a avaliação que mais diminui é ‘Relações interpessoais’ (R : 0.02, σ =1.2). A dispersão é maior nas avaliações do género masculino.

Relativamente à variável Antiguidade (Tabela nº 11) identifica-se a seguir ao PICE, descida das avaliações para os grupos ‘Menos de 10 anos’ ($Dif_{\Sigma x}$: 3.93) e ‘Entre 21 e 30 anos’ ($Dif_{\Sigma x}$: 13.20) sendo neste último caso a maior descida desta variável por grupo.

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Aumentam as suas avaliações os grupos ‘Entre 10 e 20 anos’ ($Dif_{\Sigma x}$: -4.89) e ‘Mais de 31 anos’ ($Dif_{\Sigma x}$: -0.33).

Tabela nº 11: Estatística descritiva para a variável Antiguidade (questionário Rouco, 2012).

	Antiguidade n=113																			
	Menos de 10 anos n=14					Entre 10 e 20 anos n=79					Entre 21 e 30 anos n=13					Mais de 31 anos n=7				
	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Determinação e Perseverança	6,14	1,36	6,26	1,06	-0,12	5,62	1,32	5,95	1,32	-0,33	5,97	1,00	5,69	1,19	0,28	5,19	2,01	5,14	0,47	0,05
Otimismo e entusiasmo	6,40	1,13	6,19	1,28	0,21	5,64	1,29	5,85	1,32	-0,22	5,74	1,20	5,62	1,25	0,13	5,19	2,02	5,43	0,66	-0,24
Multiculturalidade	6,57	1,71	6,71	1,08	-0,14	5,81	1,27	6,18	1,29	-0,36	6,05	1,03	5,59	1,25	0,46	5,10	2,00	5,19	0,79	-0,10
Orientação para as pessoas	6,29	1,24	6,17	0,89	0,12	5,53	1,23	5,70	1,20	-0,17	5,44	0,76	5,23	1,33	0,21	5,10	1,88	5,05	0,87	0,05
Consideração	6,79	1,01	6,31	1,26	0,48	5,77	1,22	5,94	1,26	-0,16	6,10	0,99	5,49	1,05	0,62	5,10	1,85	5,19	0,81	-0,10
Competências técnicas e	6,17	1,82	6,17	1,01	0,00	5,73	1,29	5,92	1,23	-0,19	6,05	0,99	5,44	1,28	0,62	5,14	1,85	5,38	0,62	-0,24
Autoconfiança	6,55	1,11	6,45	0,93	0,10	5,83	1,27	6,05	1,13	-0,22	5,90	0,98	5,77	1,29	0,13	5,00	1,60	5,29	0,78	-0,29
Autocontrolo	6,55	1,08	6,19	1,29	0,36	5,64	1,42	5,94	1,20	-0,30	6,31	1,06	5,44	1,88	0,87	5,00	1,69	5,14	1,23	-0,14
Resolução de problemas	6,50	1,01	6,10	0,93	0,40	5,60	1,31	5,76	1,29	-0,16	6,08	1,00	5,38	1,47	0,69	5,00	1,75	5,29	1,01	-0,29
Comunicação	6,57	1,33	6,48	1,03	0,10	5,78	1,13	5,92	1,29	-0,14	6,28	1,02	5,38	1,35	0,90	5,10	1,85	5,14	0,92	-0,05
Assertividade	6,38	1,35	5,98	1,05	0,40	5,52	1,29	5,59	1,22	-0,07	6,05	0,98	5,15	1,34	0,90	4,90	1,74	4,90	0,92	0,00
Coragem	6,60	1,06	6,60	0,90	0,00	5,79	1,35	6,03	1,16	-0,24	5,90	1,14	5,59	1,18	0,31	5,14	1,87	5,33	0,94	-0,19
Desenvolvimento dos outros	6,17	1,41	6,02	0,99	0,14	5,39	1,42	5,78	1,22	-0,39	5,97	1,15	5,38	1,27	0,59	5,10	1,78	5,10	1,07	0,00
Empatia	6,29	1,22	5,76	1,21	0,52	5,46	1,44	5,67	1,18	-0,21	5,72	1,04	5,08	0,84	0,64	4,95	1,86	4,81	0,54	0,14
Liderança participativa	6,00	1,46	5,86	1,13	0,14	5,41	1,35	5,49	1,23	-0,09	5,51	1,13	5,21	1,49	0,31	5,10	1,87	5,00	0,88	0,10
Liderança por delegação	5,93	1,12	5,67	1,19	0,26	5,30	1,23	5,49	1,16	-0,19	4,72	1,34	4,67	1,71	0,05	4,62	1,59	4,71	0,68	-0,10
Flexibilidade e adaptabilidade	6,14	1,29	6,31	0,94	-0,17	5,62	1,14	5,77	1,07	-0,15	5,74	0,77	5,44	1,05	0,31	4,95	1,81	5,00	0,58	-0,05
Trabalho de equipa	6,31	1,13	6,36	0,98	-0,05	5,62	1,41	5,72	1,40	-0,11	5,90	1,11	5,21	1,23	0,69	5,33	1,41	5,00	0,79	0,33
Gestão de conflitos	6,40	1,28	6,19	1,07	0,21	5,64	1,29	5,65	1,24	-0,01	5,69	1,09	5,31	1,10	0,38	4,81	1,90	5,10	0,69	-0,29
Influência pelo exemplo	6,00	1,66	6,00	1,24	0,00	5,54	1,22	5,65	1,28	-0,11	5,67	1,01	5,08	0,98	0,59	4,95	1,69	4,86	0,88	0,10
Orientação para astarelas	6,38	1,02	6,33	1,01	0,05	5,57	1,26	5,81	1,15	-0,24	5,87	1,02	5,49	1,18	0,38	5,19	1,89	5,14	0,90	0,05
Feedback positivo	6,29	1,09	6,17	1,08	0,12	5,54	1,44	5,75	1,32	-0,21	5,87	1,10	4,82	0,97	1,05	5,10	1,79	4,71	0,91	0,38
Relações interpessoais	6,40	1,21	6,29	0,97	0,12	5,89	1,17	5,85	1,28	0,04	5,95	0,94	5,44	1,29	0,51	5,19	1,82	5,33	0,75	-0,14
Tomada de decisão	6,17	1,33	6,19	0,96	-0,02	5,57	1,30	5,69	1,31	-0,12	5,79	0,94	5,41	1,28	0,38	5,43	1,56	5,19	1,02	0,24
Transparência	6,33	1,52	5,76	1,34	0,57	5,35	1,54	5,52	1,38	-0,17	5,36	1,21	5,10	1,29	0,26	5,14	1,55	5,10	0,74	0,05
Visão	6,10	1,13	5,90	0,99	0,19	5,44	1,34	5,64	1,28	-0,20	5,69	1,00	5,31	1,27	0,38	5,38	1,48	5,10	0,92	0,29
Proatividade	6,19	1,07	6,26	0,94	-0,07	5,52	1,42	5,69	1,44	-0,17	5,90	0,98	5,36	1,13	0,54	5,33	1,47	5,24	1,01	0,10
Somatório das Médias	171	34,13	167	28,74	3,93	151	35,37	156	33,86	-4,89	157	27,97	144	33,9511	13,2	138	47,62	137,857	22,36	-0,33

Fonte: elaboração própria.

De forma geral, a avaliação que mais aumentou nesta variável está no grupo ‘Entre 10 a 20 anos’ de serviço para a competência ‘Desenvolvimento dos outros’ (R : -0.39, σ =1.2); a que mais diminuiu está no grupo ‘Entre 21 e 30 anos’ de serviço para a competência ‘Feedback positivo’ (R : 1.05, σ =0.9).

A dispersão aumenta de forma geral, depois do PICE, no grupo ‘entre 21 e 30 anos’ de serviço e diminui nos restantes escalões de antiguidade.

Para ‘Menos que 10 anos’ o maior aumento regista-se em ‘Flexibilidade e adaptabilidade’ (R : -0.17, σ =0.9) e a maior diminuição em ‘Transparência’ (R : 0.57, σ =1.3); para ‘Entre 10 e 20 anos’ o maior aumento verifica-se em ‘Desenvolvimento dos outros’ (R : -0.39, σ =1.2) e a maior diminuição, muito reduzida em ‘Relações interpessoais’ (R : 0.04,

$\sigma=1.28$); para 'Entre 21 e 30 anos' não existe qualquer aumento da avaliação e a maior diminuição está em 'Feedback positivo' (R: 1.05, $\sigma=0.9$); o grupo 'Mais de 31 anos' regista o maior aumento 'Gestão de conflitos' (R: -0.29, $\sigma=0.6$) e 'Resolução de problemas' (R: -0.29, $\sigma=1.1$) e a maior diminuição em 'Feedback positivo' (R: 0.38, $\sigma=0.9$).

Relativamente à variável Habilitações literárias (Tabela nº 12) de forma geral, a seguir ao PICE, diminuem as suas avaliações para os liderados com 'Inferior ao 12º ano escolar' (Dif Σ x: 0.68) e os 'Licenciados' (Dif Σ x: 2.0), aumentam as suas avaliações os liderados com '12º ano de escolaridade' (Dif Σ x: -2.38) e os que têm 'Frequência universitária' (Dif Σ x: -14.2). Os grupos de 'Licenciatura' e de 'Frequência universitária' são os que apresentam variações nas avaliações mais acentuadas entre as duas fases. A dispersão tende a diminuir entre fases o que se verifica acentuadamente no grupo dos 'Licenciatura'.

No conjunto global desta variável, o maior aumento da avaliação verifica-se em 'Competência técnicas e profissionais' (R: -0.97, $\sigma=0.9$) para o grupo 'Frequência universitária' e o a maior diminuição para 'Consideração' (R: 1.20, $\sigma=0.1$), 'Comunicação' (R: 1.20, $\sigma=0.0$) e 'Feedback positivo' (R: 1.20, $\sigma=0.3$), para o grupo 'Licenciatura'.

Para o grupo com habilitações 'Inferior ao 12º ano escolar', o maior aumento das avaliações verifica-se para 'Determinação e perseverança' (R: -0.31, $\sigma=1.3$) e a maior diminuição para 'Autocontrolo' (R: 0.37, $\sigma=1.5$); o escalão seguinte '12º ano de escolaridade' regista o maior aumento em 'Multiculturalidade' (R: -0.29, $\sigma=1.3$) e a maior diminuição, reduzida, em 'Assertividade', 'Gestão de conflitos' e 'Relações interpessoais' (R: 0.08, $\sigma=1.1$, para todas); o grupo 'Frequência universitária' apresenta o maior aumento para 'Competências técnicas e profissionais' (R: -0.97, $\sigma=0.9$) e a maior diminuição para 'Feedback positivo' (R: 0.10, $\sigma=1.1$); o escalão 'Licenciatura' regista a maior diminuição para 'Consideração' (R: 1.20, $\sigma=0.1$), 'Comunicação' (R: 1.20, $\sigma=0.0$) e 'Feedback positivo' (R: 1.20, $\sigma=0.3$), não registando qualquer aumento nas avaliações após o PICE.

Para a Área funcional (Tabela nº 13), de forma geral diminuem as avaliações para os escalões 'Serviços Gerais' (Dif Σ x: 3.36) e 'Outro' (Dif Σ x: 9.33) e aumentam para 'Distribuição' (Dif Σ x: -5.71) e 'Tratamento' (Dif Σ x: -0.92).

No conjunto global desta variável, o maior aumento da avaliação verifica-se em ‘Desenvolvimento dos outros’ (R: -0.67, $\sigma=1.8$) para o grupo ‘Outro’ bem como a maior diminuição (R: 1.83, $\sigma=0.2$).

Tabela nº 12: Estatística descritiva para a variável Habilitações literárias (questionário Rouco, 2012).

	Habilidades Literárias n=113																					
	Inferior ao 12 ano escolar n=27					12 Ano escolar n=71					Frequência universitária n=10					Licenciatura n=5						
	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão
Determinação e Perseverança	5,20	1,46	5,51	1,38	-0,31	5,89	1,30	6,08	1,23	-0,18	5,53	1,30	6,27	1,03	-0,73	5,93	0,92	5,00	0,00	0,93		
Optimismo e entusiasmo	5,26	1,43	5,42	1,29	-0,16	5,91	1,33	6,00	1,28	-0,10	5,60	1,09	6,27	1,16	-0,67	5,73	0,86	4,93	0,15	0,80		
Multiculturalidade	5,54	1,34	5,69	1,14	-0,15	6,05	1,35	6,34	1,30	-0,29	5,60	1,70	6,23	1,37	-0,63	6,13	1,10	5,00	0,00	1,13		
Orientação para as pessoas	5,23	1,10	5,33	1,21	-0,10	5,75	1,29	5,79	1,18	-0,04	5,20	1,34	6,07	1,22	-0,87	5,93	0,92	4,87	0,18	1,07		
Consideração	5,47	1,20	5,48	1,35	-0,01	6,06	1,32	6,08	1,18	-0,02	5,70	0,95	6,03	1,20	-0,33	6,27	1,04	5,07	0,15	1,20		
Competências técnicas e profissionais	5,49	1,40	5,38	1,39	0,11	5,96	1,33	6,05	1,12	-0,08	5,27	1,72	6,23	0,90	-0,97	5,93	0,92	5,07	0,15	0,87		
Autoconfiança	5,58	1,41	5,65	1,11	-0,07	6,06	1,28	6,16	1,12	-0,11	5,50	0,57	6,43	1,11	-0,93	5,67	1,05	5,13	0,30	0,53		
Autocontrolo	5,65	1,36	5,28	1,55	0,37	5,83	1,51	6,06	1,18	-0,23	5,70	0,88	6,33	1,26	-0,63	6,13	1,04	5,33	1,00	0,80		
Resolução de problemas	5,46	1,34	5,30	1,36	0,16	5,81	1,36	5,90	1,21	-0,09	5,80	1,06	6,03	1,33	-0,23	5,93	1,04	5,07	0,28	0,87		
Comunicação	5,74	1,26	5,41	1,45	0,33	5,97	1,22	6,07	1,19	-0,10	5,67	1,36	6,27	1,33	-0,60	6,20	1,12	5,00	0,00	1,20		
Assertividade	5,40	1,27	5,14	1,37	0,26	5,76	1,39	5,68	1,17	0,08	5,43	1,23	5,97	1,16	-0,53	5,87	0,99	5,00	0,24	0,87		
Coragem	5,37	1,49	5,56	1,05	-0,19	6,04	1,32	6,19	1,16	-0,15	5,80	1,11	6,33	1,14	-0,53	6,07	1,19	5,13	0,30	0,93		
Desenvolvimento dos outros	5,35	1,44	5,40	1,07	-0,05	5,57	1,48	5,85	1,25	-0,28	5,53	1,26	6,07	1,17	-0,53	6,13	1,10	5,00	0,24	1,13		
Empatia	5,27	1,28	5,07	1,27	0,20	5,63	1,52	5,77	1,11	-0,14	5,47	1,10	5,53	0,89	-0,07	6,20	1,30	5,13	0,30	1,07		
Liderança participativa	5,23	1,20	5,15	1,48	0,09	5,54	1,48	5,56	1,15	-0,03	5,33	1,18	5,97	1,20	-0,63	6,13	1,04	5,00	0,62	1,13		
Liderança por delegação	4,64	1,37	4,90	1,54	-0,26	5,48	1,26	5,51	1,09	-0,03	5,20	0,80	5,80	1,40	-0,60	5,80	0,84	4,93	0,60	0,87		
Flexibilidade e adaptabilidade	5,42	1,07	5,56	1,09	-0,14	5,76	1,26	5,85	1,04	-0,09	5,43	1,11	5,93	1,18	-0,50	5,87	0,84	4,93	0,15	0,93		
Trabalho de equipa	5,44	1,31	5,19	1,36	0,26	5,83	1,44	5,93	1,33	-0,10	5,60	1,00	5,90	1,12	-0,30	5,87	0,87	4,73	0,43	1,13		
Gestão de conflitos	5,32	1,40	5,37	1,36	-0,05	5,84	1,36	5,76	1,16	0,08	5,47	1,02	6,00	1,05	-0,53	6,00	1,03	4,87	0,30	1,13		
Influência pelo exemplo	5,25	1,34	5,23	1,40	0,01	5,76	1,24	5,78	1,20	-0,02	5,13	1,56	5,43	1,16	-0,30	5,67	1,03	4,80	0,30	0,87		
Orientação para astarefas	5,26	1,23	5,46	1,13	-0,20	5,82	1,33	5,95	1,14	-0,13	5,77	0,97	6,00	1,21	-0,23	5,87	0,80	5,07	0,37	0,80		
Feedback positivo	5,28	1,40	5,09	1,38	0,20	5,75	1,47	5,91	1,24	-0,15	5,60	1,02	5,50	1,17	0,10	6,07	1,09	4,87	0,30	1,20		
Relações interpessoais	5,56	1,30	5,41	1,40	0,15	6,07	1,21	5,99	1,19	0,08	5,83	1,06	6,20	1,02	-0,37	5,87	0,77	5,00	0,24	0,87		
Tomada de decisão	5,40	1,06	5,22	1,28	0,17	5,79	1,38	5,84	1,25	-0,05	5,43	1,31	6,23	1,19	-0,80	5,80	0,96	5,00	0,24	0,80		
Transparência	5,09	1,63	5,15	1,50	-0,06	5,60	1,53	5,57	1,33	0,03	5,17	1,30	5,97	1,02	-0,80	6,00	1,00	4,93	0,37	1,07		
Visão	5,26	1,14	5,20	1,30	0,06	5,66	1,39	5,74	1,22	-0,08	5,47	1,14	6,03	1,16	-0,57	5,73	0,83	5,00	0,24	0,73		
Proatividade	5,30	1,26	5,25	1,30	0,05	5,72	1,45	5,86	1,38	-0,14	5,80	1,04	6,17	1,14	-0,37	5,93	0,80	4,87	0,30	1,07		
Somatório das Médias	144	35,50	144	35,48	0,68	157	36,77	159	32,40	-2,38	149	31,16	163	31,30	-14,2	161	26,49	135	7,71	26,00		

Fonte: elaboração própria.

Tabela nº 13: Estatística descritiva para a variável Área funcional (questionário Rouco, 2012).

	Área Funcional n=113																			
	Distribuição n=26					Tratamento n=70					Serviços Gerais n=13					Outro n=2				
	Fase 1		Fase 2			Fase 1		Fase 2			Fase 1		Fase 2			Fase 1		Fase 2		
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1. Determinação e Perseverança	5,52	0,94	5,76	1,48	-0,24	5,74	1,51	6,01	1,19	-0,27	5,87	1,20	5,77	1,11	0,10	5,33	0,94	5,17	1,65	0,17
2.Otimismo e entusiasmo	5,55	0,96	5,79	1,51	-0,24	5,75	1,50	5,90	1,17	-0,15	5,92	1,06	5,92	1,26	0,00	5,67	1,41	4,00	0,47	1,67
3.Multiculturalidade	5,73	1,07	6,00	1,23	-0,27	5,98	1,45	6,23	1,28	-0,25	5,74	1,66	5,85	1,37	-0,10	6,00	1,41	5,50	1,65	0,50
4 Orientação para as pessoas	5,62	1,03	5,88	1,14	-0,26	5,59	1,33	5,63	1,21	-0,05	5,54	1,41	5,56	1,11	-0,03	5,50	0,24	4,50	1,18	1,00
5 Consideração	5,87	1,04	5,90	1,43	-0,04	5,86	1,41	5,94	1,17	-0,08	6,15	0,94	5,54	1,04	0,62	5,67	0,94	5,83	2,12	-0,17
6 Competências técnicas e profissionais	5,70	1,13	5,86	1,46	-0,15	5,80	1,42	5,89	1,13	-0,09	5,74	1,72	5,87	0,98	-0,13	6,67	0,94	4,83	0,24	1,83
7 Autoconfiança	5,83	1,04	6,02	1,18	-0,19	5,90	1,42	6,04	1,12	-0,14	5,74	0,86	5,97	1,20	-0,23	6,50	1,65	5,67	0,94	0,83
8 Autocontrolo	5,77	1,20	6,11	1,35	-0,33	5,81	1,50	5,72	1,35	0,09	5,85	1,41	6,08	1,12	-0,23	4,67	0,47	6,00	0,00	-1,33
9 Resolução de problemas	5,67	1,01	5,81	1,46	-0,14	5,73	1,45	5,69	1,21	0,05	5,82	1,17	5,87	1,22	-0,05	5,83	1,65	5,33	0,94	0,50
10Comunicação	5,85	0,96	5,98	1,53	-0,13	5,91	1,31	5,88	1,21	0,03	5,97	1,40	5,74	1,20	0,23	5,67	1,41	5,67	1,41	0,00
11 Assertividade	5,70	0,97	5,77	1,43	-0,07	5,64	1,47	5,45	1,18	0,19	5,64	1,38	5,59	0,98	0,05	5,17	1,18	5,33	0,94	-0,17
12 Coragem	5,64	1,14	6,17	1,31	-0,52	5,91	1,47	5,95	1,09	-0,04	6,10	1,17	6,00	1,19	0,10	5,67	0,94	5,50	0,71	0,17
13 Desenvolvimento dos outros	5,42	0,98	5,85	1,13	-0,43	5,57	1,59	5,69	1,24	-0,12	5,85	1,36	5,77	1,17	0,08	4,17	1,18	4,83	1,18	-0,67
14 Empatia	5,54	0,97	5,60	1,45	-0,06	5,53	1,59	5,60	1,09	-0,08	5,90	1,38	5,33	0,64	0,56	4,67	0,00	4,83	0,71	-0,17
15 Liderança participativa	5,50	1,07	5,62	1,42	-0,12	5,44	1,51	5,42	1,19	0,02	5,82	1,17	5,62	1,10	0,21	4,00	1,41	4,50	0,71	-0,50
16 Liderança por delegação	5,43	0,93	5,65	1,37	-0,23	5,15	1,47	5,28	1,21	-0,13	5,64	0,80	5,41	1,18	0,23	4,83	0,71	4,17	0,24	0,67
17 Flexibilidade e adaptabilidade	5,57	0,75	5,95	1,17	-0,38	5,69	1,35	5,71	1,03	-0,03	5,69	1,17	5,59	1,02	0,10	5,50	0,24	5,17	0,71	0,33
18 Trabalho de equipa	5,57	0,93	5,75	1,48	-0,18	5,76	1,50	5,71	1,33	0,05	6,00	1,24	5,64	1,07	0,36	4,50	1,65	4,83	1,65	-0,33
19 Gestão de conflitos	5,65	1,05	5,81	1,47	-0,15	5,68	1,50	5,59	1,13	0,09	5,92	1,06	5,69	0,98	0,23	5,17	0,71	5,17	0,71	0,00
20 Influência pelo exemplo	5,52	0,92	5,86	1,52	-0,33	5,63	1,38	5,58	1,16	0,05	5,41	1,55	5,18	0,94	0,23	5,67	1,89	4,33	0,47	1,33
21 Orientação para as tarefas	5,52	0,90	5,89	1,22	-0,37	5,71	1,44	5,79	1,12	-0,08	5,95	0,95	5,77	1,16	0,18	5,33	1,89	5,00	0,94	0,33
22 Feedback positivo	5,56	1,07	5,77	1,49	-0,21	5,63	1,56	5,68	1,23	-0,05	6,05	1,07	5,28	1,09	0,77	4,50	1,65	4,17	0,71	0,33
23 Relações interpessoais	5,70	1,02	5,75	1,45	-0,05	6,00	1,32	5,87	1,19	0,14	6,03	0,93	5,87	1,08	0,15	5,17	1,65	5,17	1,18	0,00
24 Tomada de decisão	5,58	1,04	5,70	1,48	-0,12	5,70	1,39	5,68	1,20	0,02	5,64	1,30	5,82	1,22	-0,18	5,50	1,65	5,00	0,94	0,50
25 Transparência	5,65	1,04	5,62	1,52	0,04	5,36	1,72	5,44	1,30	-0,08	5,72	1,34	5,67	0,97	0,05	4,33	0,94	3,33	0,94	1,00
26 Visão	5,46	0,97	5,65	1,43	-0,19	5,57	1,45	5,60	1,18	-0,03	5,74	1,05	5,69	1,11	0,05	4,67	0,94	4,17	0,24	0,50
27 Proatividade	5,44	1,04	5,77	1,41	-0,33	5,66	1,51	5,66	1,34	0,00	5,90	1,13	5,90	1,22	0,00	5,67	0,00	4,67	1,89	1,00
Somatório das médias	152	27,18	157	37,52	5,71	154	39,51	155	32,24	-0,92	157	32,88	154	29,69	3,36	142	29,70	132,67	25,46	9,33

Fonte: elaboração própria.

O grupo ‘Tratamento’ com o maior numero de liderados (mais de 50% da amostra) regista o maior aumento em ‘Determinação e perseverança’ (R: -0.27, $\sigma=1.1$) e a maior diminuição em ‘Relações interpessoais’(R: 0.14, $\sigma=1.1$); Para a ‘Distribuição’ o maior aumento está em ‘Coragem’(R: -0.52, $\sigma=1.3$) e a única diminuição em ‘Transparência’(R:0.04, $\sigma=1,5$); o grupo ‘Serviços gerais’ tem o maior aumento em ‘Autoconfiança’ (R: -0.23, $\sigma=1.2$); e ‘Autocontrolo’(R: -0.23, $\sigma=1.1$) e a maior diminuição em ‘Feedback positivo’ (R: 0.77, $\sigma=1.0$).

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Para a Categoria profissional (Tabela nº 14), de forma geral diminuem as avaliações para os escalões ‘Administrativo’ (Dif_{Σx}: 2.02) e ‘Técnico’ (Dif_{Σx}: 2.02) e aumentam para ‘Distribuidor’ (Dif_{Σx}: -1.4) e ‘Outro’ (Dif_{Σx}: -14.3).

Tabela nº 14: Estatística descritiva para a variável Categoria profissional (questionário Rouco, 2012).

	Categoria Profissional =113																			
	Administrativo n=14					Técnico = 6					Distribuidor = 87					Outro= 6				
	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R	Fase 1		Fase 2		R
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
1. Determinação e Perseverança	5,48	0,98	5,29	0,61	0,19	6,44	1,11	6,33	1,33	0,11	5,75	1,36	6,01	1,32	-0,26	4,61	1,54	5,44	0,93	-0,83
2. Optimismo e entusiasmo	5,48	0,70	5,38	0,63	0,10	6,33	1,15	6,56	1,44	-0,22	5,80	1,39	5,89	1,36	-0,09	4,50	1,19	5,50	0,66	-1,00
3. Multiculturalidade	5,36	1,29	5,43	0,70	-0,07	6,50	1,21	6,44	1,63	0,06	6,01	1,39	6,25	1,31	-0,24	4,83	0,75	5,50	0,86	-0,67
4. Orientação para as pessoas	5,24	1,14	5,29	0,66	-0,05	5,89	1,24	6,33	1,38	-0,44	5,67	1,29	5,73	1,24	-0,06	4,94	0,57	5,00	0,79	-0,06
5. Consideração	5,76	0,81	5,40	0,69	0,36	6,50	1,01	6,17	1,35	0,33	5,95	1,34	5,99	1,29	-0,04	4,83	0,72	5,22	0,83	-0,39
6. Competências técnicas e profissionais	5,45	1,54	5,43	0,62	0,02	6,56	0,98	6,50	1,13	0,06	5,86	1,37	5,90	1,27	-0,04	4,72	0,68	5,67	0,73	-0,94
7. Autoconfiança	5,60	0,88	5,50	0,60	0,10	6,17	0,72	6,67	1,48	-0,50	5,96	1,34	6,09	1,15	-0,13	5,06	1,18	5,56	0,89	-0,50
8. Autocontrolo	5,57	1,31	5,76	0,86	-0,19	6,61	0,71	6,83	1,24	-0,22	5,83	1,43	5,86	1,35	-0,03	4,83	1,31	5,17	1,47	-0,33
9. Resolução de problemas	5,57	1,00	5,52	0,69	0,05	6,50	0,94	6,56	1,67	-0,06	5,79	1,36	5,72	1,32	0,06	4,50	0,75	5,50	0,86	-1,00
10. Comunicação	5,57	1,14	5,50	0,74	0,07	6,67	0,99	6,44	1,59	0,22	5,97	1,24	5,95	1,33	0,02	4,78	0,81	5,22	0,86	-0,44
11. Assertividade	5,43	1,24	5,48	0,68	-0,05	6,44	0,91	6,11	1,46	0,33	5,71	1,35	5,56	1,28	0,15	4,50	0,89	4,89	0,69	-0,39
12. Coragem	5,76	0,98	5,60	0,85	0,17	6,33	1,25	6,61	1,42	-0,28	5,91	1,42	6,06	1,17	-0,15	4,89	0,78	5,50	0,84	-0,61
13. Desenvolvimento dos outros	5,43	1,22	5,48	0,64	-0,05	6,44	0,91	6,44	1,57	0,00	5,57	1,47	5,75	1,24	-0,18	4,33	1,03	5,17	1,07	-0,83
14. Empatia	5,48	1,33	5,33	0,82	0,14	6,44	1,11	5,61	0,83	0,83	5,59	1,43	5,64	1,21	-0,05	4,44	1,31	4,89	0,86	-0,44
15. Liderança participativa	5,45	0,97	5,43	0,68	0,02	6,50	1,01	5,94	1,56	0,56	5,45	1,45	5,48	1,32	-0,03	4,83	0,91	5,00	0,42	-0,17
16. Liderança por delegação	5,48	0,92	5,36	0,82	0,12	6,06	0,88	5,28	1,95	0,78	5,28	1,32	5,43	1,27	-0,16	3,89	0,89	4,50	0,51	-0,61
17. Flexibilidade e adaptabilidade	5,45	0,99	5,48	0,74	-0,02	6,22	0,96	5,89	1,28	0,33	5,69	1,22	5,82	1,10	-0,13	5,00	1,26	5,22	0,66	-0,22
18. Trabalho de equipa	5,45	0,90	5,43	0,70	0,02	6,44	1,07	6,06	1,44	0,39	5,77	1,40	5,75	1,43	0,02	4,83	1,53	5,22	0,78	-0,39
19. Gestão de conflitos	5,60	0,95	5,50	0,68	0,10	6,22	1,07	6,11	1,33	0,11	5,77	1,37	5,66	1,28	0,11	4,22	1,09	5,33	0,82	-1,11
20. Influência pelo exemplo	5,24	1,41	5,19	0,76	0,05	5,94	0,95	5,72	1,36	0,22	5,67	1,29	5,66	1,32	0,01	4,72	1,08	5,17	0,91	-0,44
21. Orientação para as tarefas	5,57	0,72	5,36	0,62	0,21	6,22	1,17	6,33	1,52	-0,11	5,72	1,37	5,87	1,17	-0,15	4,94	0,53	5,28	1,00	-0,33
22. Feedback positivo	5,71	0,97	5,29	0,88	0,43	6,33	0,97	5,33	1,33	1,00	5,65	1,47	5,74	1,36	-0,09	4,61	1,32	5,11	0,98	-0,50
23. Relações interpessoais	5,69	0,83	5,43	0,65	0,26	6,33	0,87	6,56	1,26	-0,22	5,96	1,30	5,87	1,31	0,09	5,39	0,74	5,33	0,87	0,06
24. Tomada de decisão	5,31	1,07	5,40	0,75	-0,10	6,22	1,05	6,44	1,57	-0,22	5,72	1,34	5,71	1,32	0,02	5,06	0,88	5,33	0,79	-0,28
25. Transparência	5,57	1,19	5,36	0,78	0,21	5,50	1,43	6,00	1,19	-0,50	5,51	1,59	5,49	1,44	0,03	4,33	1,15	5,06	1,02	-0,72
26. Visão	5,43	0,77	5,36	0,74	0,07	6,00	1,12	6,33	1,51	-0,33	5,60	1,37	5,62	1,28	-0,02	4,61	1,00	5,22	0,93	-0,61
27. Proatividade	5,38	0,94	5,52	0,83	-0,14	6,33	0,94	6,33	1,52	0,00	5,69	1,41	5,71	1,42	-0,02	4,67	1,12	5,22	0,89	-0,56
Somatório das Médias	149	28,2	146	19,4	2,02	170	27,7	168	38,3	2,2	155	37,1	156	34,8	-1,4	127	27,0	141	22,9	-14,3

Fonte: elaboração própria.

No conjunto global desta variável, o maior aumento da avaliação verifica-se em ‘Gestão de conflitos’ (R: -1.11, $\sigma=0.8$) para o grupo ‘Outro’; a maior diminuição (R: 0.50, $\sigma=$) regista-se em ‘Feedback positivo’ (R: 1.00, $\sigma=1.3$) para o grupo ‘Técnico’.

Para ‘Administrativo’ o maior aumento da avaliação está em ‘Autocontrolo’ (R: -0.19, $\sigma=0.8$) e a maior diminuição em ‘Feedback positivo’ (R: -0.43, $\sigma=0.8$); para ‘Técnico’ o maior aumento verifica-se em ‘Autoconfiança’ (R: -0.50, $\sigma=1.4$) e a maior diminuição em ‘Feedback positivo’ (R: 1.0, $\sigma=1.3$); Para ‘Distribuidor’ (mais de 50% da amostra), o maior

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

aumento de avaliação regista-se em ‘Determinação e perseverança’(R: -0.26, $\sigma=1.3$) e a maior diminuição em ‘Assertividade’(R: 0.15, $\sigma=1.2$); para ‘Outro’, o maior aumento (R: -1.11, $\sigma=0.8$) está em ‘Gestão de conflitos’ não se verificando nenhuma diminuição da avaliação depois do PICE.

Em síntese (Tabelas 1 a 14): os líderes autoavaliam-se com pontuação mais elevada antes e depois do PICE. Após o PICE os liderados melhoram a sua avaliação dos líderes e os líderes diminuem a sua autoavaliação, mas continuam com pontuações mais elevadas do que as conferidas pelos liderados. Depois do PICE, pioram a sua avaliação os liderados mais novos e os mais velhos, o género feminino, os de menor e maior antiguidade, os licenciados, os de serviços gerais e os de área funcionais não diferenciadas, bem como os técnicos e os administrativos; melhoram a sua avaliação os liderados entre 30 e 40 anos de idade, os de género masculino, os que têm antiguidade entre 10 e 20 anos, os que têm o 12º ano, os da distribuição e do tratamento e relativamente à categoria profissional, os distribuidores.

Através da observação da Tabela nº 15: Síntese da dinâmica das avaliações entre fase1 e fase2, verificamos que quer para líderes quer para liderados, as questões 7 (eixo equipa) ‘Preparo/a os outros para assumirem tarefas’ e 12 (eixo empresa) ‘Dou/Dá autonomia aos membros da minha/sua equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação’ são avaliadas, a seguir ao PICE, com melhoria na pontuação.

Tabela nº 15: Síntese da dinâmica das avaliações entre fase1 e fase2.

Eixo	Questão	Líderes		Liderados	
		Diminui	Aumenta	Diminui	Aumenta
		Melhora	Piora	Melhora	Piora
Pessoal	8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspetivas para cumprir os objetivos		X	X	
	9. Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro		X		X
	13. Procuro em todos os momentos ter uma comunicação assertiva		X	X	
Equipa	7. Preparo/a os outros para assumirem tarefas	X		X	
	10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros	X			X
	14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa		X	X	
Empresa	11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa		X		X
	12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	X		X	
	15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa		X	X	

Fonte: elaboração própria.

Para ambos os grupos, as questões 9 (eixo pessoal) ‘Procuro identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro’ e 11 (eixo empresa) ‘Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa’ são, depois do PICE, pior pontuadas. A seguir ao PICE, as autoavaliações dos líderes pioram para 6 das 9 questões, estando aqui contidas todas as questões que integram o eixo pessoal. Para os liderados, contudo, as avaliações sobre o comportamento de liderança dos líderes melhoram para 6 das 9 questões.

4.2 Estatística para a significância das variáveis em estudo

Procedeu-se a análise de significância aplicando-se o teste t de student para amostras emparelhadas. Esta ferramenta testa se a média entre dois grupos é significativamente diferente, tem como hipótese nula (H_0) a não existência de diferença entre as médias dos grupos a comparar, sendo a (H_1) a hipótese alternativa a existência de diferença entre as médias. A regra de decisão consiste em $p\text{-value} \leq \alpha$, então rejeitamos H_0 (Hill & Hill, 2000). Pereira e Patrício (2013), dizem que a utilização de testes paramétricos exige que a amostra tenha uma distribuição normal; para verificar a normalidade da distribuição da amostra utilizou-se os testes Shapiro-Wilk e Kolmogorov-Smirnova¹⁴ (Apêndice E).

Verifica-se que apenas a competência “Liderança por delegação” na fase₁ (antes do PICE) apresenta distribuição normal (para 113 graus de liberdade) e apenas no teste Shapiro-Wilk. O teste Kolmogorov-Smirnov não identificou distribuição normal em nenhuma das competências estudadas.

Considerando que os modelos paramétricos são sempre preferíveis aos métodos não-paramétricos porque são mais poderosos e que nos métodos não-paramétricos também há perda de informação pois os dados são trabalhados em forma de ranking, perdendo a magnitude das observações (Nahas, 2016), realizou-se o estudo da normalidade da distribuição e analisando a Tabela nº 21 (Apêndice E) conclui-se que o teste Shapiro-Wilk

¹⁴ O teste de Shapiro-Wilk foi inicialmente concebido para amostras entre 3 a 50 (Shapiro & Wilk, 1965) concluindo-se que é melhor que o Kolmogorov-Smirnova, dado que rejeita a hipótese nula de normalidade em amostras pequenas ($N >$ ou igual a 39), enquanto o teste de Kolmogorov-Smirnova necessita de uma amostra maior ($N >$ ou igual a 77) para indicar que um dado não é normal (Melo, Nascimento, Prestes, & Tibana, 2015).

apresentou distribuição normal para a variável “Liderança por delegação” ($p\text{-value} \geq 0.05$, com a probabilidade de erro de 5%) mas não para todas as restantes variáveis ($p\text{-value} < 0.05$, com a probabilidade de erro de 5%); para o teste Kolmogorov-Smirnova, conclui-se que para a variável “Otimismo e entusiasmo” se pode considerar a distribuição normal ($p\text{-value} \geq 0.05$, com a probabilidade de erro de 5%), mas não para as restantes ($p\text{-value} < 0.05$, com a probabilidade de erro de 5%).

Considerando também, que não foi possível identificar as referências originais para os “pontos de corte” para $n=30$ ou $n=50$, bem como que a normalidade da distribuição é uma das suposições frequentemente utilizada na identificação do teste estatístico a utilizar (Melo, Nascimento, Prestes, & Tibana, 2015), e como a amostra $n \geq 30$, aplicou-se o teorema do limite central¹⁵ que nos diz que, em amostras grandes ($n > 30$) a distribuição tende naturalmente para a normalidade (Gageiro & Pestana, 2014; Marôco, 2007)). Note-se que de acordo com (Pino, 2014), o efeito da não normalidade não é sério quando se comparam médias em investigações com controlo interno, como ocorre com a maioria, porém, é mais sério quando se comparam variâncias de grupos independentes de observações, sendo a suposição da normalidade um procedimento estatístico comum.

O coeficiente de correlações sobre cuja análise irá incidir, representa-se com um r e varia entre (1) e (-1). Não existindo correlação $r=0$; para os valores de $r < 0.20$ a correlação é insignificante; se $0.20 \leq r \leq 0.39$ é fraca; se $0.40 < r \leq 0.59$ é moderada; se $0.60 \leq r \leq 0.79$ é forte e se $r \geq 0.80$ é muito forte (Cohen & Holliday, 1982).

O contexto do atual estudo reveste-se de prudência na interpretação dos resultados, tendo sempre presente que “quando se refere que algo é estatisticamente significativo, tal não quer dizer que seja significativo do ponto de vista clínico (...). Provavelmente esse efeito ou diferença não é “nulo” (na estatística), pode até ser estatisticamente significativo, mas pode ser clinicamente irrelevante, como o contrário também pode ser verdadeiro” (Altman & Bland, 1991).

¹⁵ O Teorema do Limite Central tem o seguinte enunciado: “Sejam X_1, \dots, X_N variáveis aleatórias independentes com a mesma distribuição, que se admite ter variância finita, (quase todas as distribuições com interesse prático têm variância finita, pelo que esta condição não é particularmente restritiva). Qualquer que seja a soma da distribuição destas variáveis, se o valor de N for suficientemente grande a variável soma segue aproximadamente a distribuição Normal.”. Como regra prática a aproximação Normal é adequada quando $N \geq 10$ se a distribuição original for simétrica e $N \geq 50$ se for muito assimétrica. (Cabral & Guimarães, 1999, pp. 240-242).

4.2.1 Diferenças significativas - as variáveis para o questionário Roseira et al.

A diferença de médias entre a fase₁ e a fase₂ estudadas na análise descritiva pelo que este capítulo será dedicado à análise de significância.

Para os líderes, como se observa na Tabela nº 16, existe uma diferença nas médias da avaliação, na fase₁ e na fase₂ que se aproxima do nível de significância ($p\text{-value} < 0,05$) apara a questão para 13 (eixo pessoal) ‘Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva’ ($p\text{-value} 0.81$; $\sigma=0.15$), todas as outras questões apresentam níveis de significância em que $p\text{-value} \geq 0.05$, sendo o mais elevado (0.83) para o par 1 (eixo equipa) que refere a questão 7 ‘Preparo os outros para assumirem tarefas’;

Comparativamente com a análise descritiva que indica que das autoavaliações que aparentemente pioravam (questões 8, 9, 13, 11, 14,15,) e das que aparentemente melhoravam (questões 7, 10 e 12) apenas a questão 13 revela aproximação à diferença estatisticamente significativa.

Tabela nº 16: Teste de amostras emparelhadas para os líderes (questionário Roseira et al.).

		Correlações de amostras emparelhadas		Diferenças emparelhadas							
					Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Sig. (2 extremidades)
							Inferior	Superior			
Par 1	7. Preparo os outros para assumirem tarefas	,124	,734	-,100	1,449	,458	-1,137	,937	-,218	9	,832
Par 2	8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos	,559	,093	,200	1,398	,442	-,800	1,200	,452	9	,662
Par 3	9. Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	,430	,215	,200	1,989	,629	-1,223	1,623	,318	9	,758
Par 4	10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e o dos outros	,345	,330	-,200	1,033	,327	-,939	,539	-,612	9	,555
Par 5	11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	,673	,033	,300	,823	,260	-,289	,889	1,152	9	,279
Par 6	12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	,569	,086	-,100	1,101	,348	-,887	,687	-,287	9	,780
Par 7	13. Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	,918	,000	,300	,483	,153	-,046	,646	1,964	9	,081
Par 8	14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	,836	,003	,100	,568	,180	-,306	,506	,557	9	,591
Par 9	15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	,878	,001	,100	,568	,180	-,306	,506	,557	9	,591

Fonte: elaboração própria.

Verifica-se (Tabela 16) que a correlação, para as questões em análise, entre a fase₁ e a fase₂ é muito forte, positiva e estatisticamente significativa ($R > 0.80$; $p < 0.05$). para as questões 13, 14 e 15. Apresenta uma correlação moderada, positiva e estatisticamente não significativa para as questões 9, 11 e 12 ($0.40 < r \leq 0.59$; $p > 0.05$). No teste t, observa-se que existe uma diferença entre as médias da fase₁ e da fase₂, no entanto estas diferenças não são estatisticamente significativas ($p = 0.218$).

Conclui-se que se aproxima da diferença estatisticamente significativa, no eixo pessoal na questão 13, sendo que o sentido encontrado é uma avaliação menos pontuada para esta questão na fase₂ após o PICE.

Para os liderados, verificamos através da observação da Tabela nº 17, que as diferenças entre as médias da fase₁ e da fase₂, apesar de existirem, não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$); por outro lado, evidenciam-se correlações fortes, ($0,60 \leq r \leq 0.79$) negativas e não significativas estatisticamente ($p > 0,05$) para as questões 8 e 14; identificam-se correlações moderadas ($0.40 < r \leq 0.59$) para as questões 7 e 4.

Tabela nº 17: Teste de amostras emparelhadas para os liderados (questionário Roseira et al.).

		Correlações de amostras emparelhadas		Diferenças emparelhadas							
				Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença		t	df	Sig. (2 extremidades)
		Correlação	Sig.				Inferior	Superior			
Par 1	7. Preparo os outros para assumirem tarefas	,042	,659	-,239	1,901	,179	-,593	,115	-1,336	112	,184
Par 2	8. Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objetivos	-,066	,490	-,195	2,460	,231	-,653	,264	-,841	112	,402
Par 3	9. Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro	,154	,104	,097	1,991	,187	-,274	,468	,520	112	,604
Par 4	10. O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e o dos outros	,055	,564	,080	1,847	,174	-,265	,424	,458	112	,648
Par 5	11. Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objetivos da equipa	,011	,911	,044	1,957	,184	-,320	,409	,240	112	,810
Par 6	12. Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação	-,003	,976	-,009	1,980	,186	-,378	,360	-,048	112	,962
Par 7	13. Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva	-,020	,836	-,212	1,989	,187	-,583	,158	-1,135	112	,259
Par 8	14. Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações e confiança na equipa	-,062	,511	-,106	2,281	,215	-,531	,319	-,495	112	,622
Par 9	15. Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa	,009	,926	-,168	1,797	,169	-,503	,167	-,994	112	,322

Fonte: elaboração própria.

As avaliações feitas pelos liderados sobre o comportamento dos líderes não apresentam diferenças estatisticamente significativas, sendo o menor de valor de $p\text{-value} \geq 0.05$ (0.18) para a questão 7. ‘Preparo os outros para assumirem tarefas’; onde os resultados se afastam mais de existirem diferenças significativas é na questão 12. “Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação” $p\text{-value} \geq 0.05$ (0.96).

Comparativamente com a análise descritiva que indica que das avaliações que os liderados fizeram aos líderes e que aparentemente pioravam (questões 9, 10, 11,) e das que aparentemente melhoravam (questões 7, 8, 13 e 14) nenhuma revela diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$). Por outro lado, a questão 8 e a 14 que aparentemente melhoravam da fase₁ para a fase₂ na observação dos liderados apresentam uma correlação forte negativa. A questão 10 que na análise descritiva mostrava um decréscimo entre a fase₁ e a fase₂ que na análise de significância se evidencia como não significativo tem uma correlação considerada moderada indicando relação entre a fase₁ e a fase₂. Apesar da diferença não ser estatisticamente significativa, a questão 7 varia no mesmo sentido, o aumento da avaliação, entre a fase₁ e a fase₂, quer para líderes quer para liderados.

Dos dados apresentados conclui-se que embora existam correlações fortes negativas nas questões 8 e 14 e correlações fortes nas questões 7 e 14 estas não são significativas estatisticamente. Nenhuma das questões avaliadas pelos liderados revelou diferença de médias significativa.

4.2.2 Diferenças significativas - variáveis em estudo para o questionário Rouco (2012)

Para os líderes, verificamos através da observação da Tabela nº 18 que as diferenças entre as médias da fase₁ e da fase₂, são significativas, no sentido de descida da avaliação, para o par 6 “Competências técnicas” ($p=0,40$) e para o par 23 “Relações interpessoais” ($p=0,30$); esta diferença indica que na fase₂, a avaliação que os líderes fizeram do seu comportamento é menos pontuada do que na fase₁. Estas competências evidenciam uma correlação moderada ($r=0,50$) mas não significativa ($p=0,141$) para “Competências técnicas” e muito forte ($r=0.877$) e significativa ($p=0,01$) para “Relações interpessoais”. Para todas as outras competências, apesar de existirem diferenças, não são estatisticamente significativas.

Para todas as outras competências e como se pode observar (Tabela nº 18), as diferenças registadas nas médias das avaliações da fase₁ e da fase₂, apesar de existirem, não são estatisticamente significativas ($p > 0,05$). Por outro lado, verifica-se que para todas as competências a correlação é entre moderada e muito forte: moderada positiva ($0,40 < r \leq 0,59$) para os pares 1, 3, 6, 9, 15, 25 e 26 mas não significativa em termos estatísticos; forte positiva ($0,60 \leq r \leq 0,79$) para os pares 4, 5, 8, 16, 18, 19 e 22, e dentro deste conjunto é estatisticamente significativa esta correlação para os pares 4, 5, 8, 16, 18 e 19; forte e negativa para o par 17; a correlação apresentada é considerada muito forte ($r \geq 0,80$) para os restantes pares, a saber, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 20, 21, 23, 24 e 27 sendo a correlação estatisticamente significativa para todos estes.

Tabela nº 18: Teste de amostras emparelhadas para líderes (questionário Rouco, 2012).

		Correlações de amostras emparelhadas		Diferenças emparelhadas							
				Média	Desvio Padrão	padrão da média	95% Intervalo de Confiança da		t	df	Sig. (2 extremidades)
		Correlação	Sig.				Inferior	Superior			
Par 1	Determinação e Perseverança 1 - Determinação e Perseverança 2	,437	,207	-,133	1,056	,334	-,889	,622	-,399	9,000	,699
Par 2	Optimismo e entusiasmo 1 - Optimismo e entusiasmo 2	,808	,005	,400	,829	,262	-,193	,993	1,527	9,000	,161
Par 3	Multiculturalidade 1 - Multiculturalidade 2	,506	,135	-,200	,919	,291	-,857	,457	-,688	9,000	,509
Par 4	Orientação para as pessoas 1 - Orientação para as pessoas 2	,749	,013	,100	,589	,186	-,321	,521	,537	9,000	,604
Par 5	Consideração 1 - Consideração 2	,715	,020	,367	,693	,219	-,129	,862	1,673	9,000	,129
Par 6	Competências técnicas e profissionais 1 - Competências técnicas e profissionais 2	,501	,141	,800	1,056	,334	,044	1,556	2,395	9,000	,040
Par 7	Autoconfiança 1 - Autoconfiança 2	,846	,002	,333	,667	,211	-,144	,810	1,581	9,000	,148
Par 8	Autocontrolo 1 - Autocontrolo 2	,669	,035	-,033	1,222	,386	-,907	,841	-,086	9,000	,933
Par 9	Resolução de problemas 1 - Resolução de problemas 2	,503	,139	-,300	1,160	,367	-,129	,529	-,818	9,000	,434
Par 10	Comunicação 1 - Comunicação 2	,922	,000	,033	,429	,136	-,273	,340	,246	9,000	,811
Par 11	Assertividade 1 - Assertividade 2	,827	,003	-,033	,711	,225	-,542	,475	-,148	9,000	,885
Par 12	Coragem 1 - Coragem 2	,946	,000	-,067	,344	,109	-,313	,180	-,612	9,000	,555
Par 13	Desenvolvimento dos outros 1 - Desenvolvimento dos outros 2	,944	,000	,100	,387	,122	-,176	,376	,818	9,000	,434
Par 14	Empatia 1 - Empatia 2	,858	,001	,200	,632	,200	-,252	,652	1,000	9,000	,343
Par 15	Liderança participativa 1 - Liderança participativa 2	,510	,132	-,033	1,300	,411	-,963	,897	-,081	9,000	,937
Par 16	Liderança por delegação 1 - Liderança por delegação 2	,672	,033	-,067	1,284	,406	-,985	,852	-,164	9,000	,873
Par 17	Flexibilidade e adaptabilidade 1 - Flexibilidade e adaptabilidade 2	-,069	,850	-,467	1,604	,507	-,1614	,681	-,920	9,000	,382
Par 18	Trabalho de equipa 1 - Trabalho de equipa 2	,745	,013	-,033	,637	,202	-,489	,423	-,165	9,000	,872
Par 19	Gestão de conflitos 1 - Gestão de conflitos 2	,797	,006	,267	,734	,232	-,258	,792	1,149	9,000	,280
Par 20	Influência pelo exemplo 1 - Influência pelo exemplo 2	,919	,000	,133	,450	,142	-,189	,455	,937	9,000	,373
Par 21	Orientação para as tarefas 1 - Orientação para as tarefas 2	,849	,002	,133	,670	,212	-,346	,613	,629	9,000	,545
Par 22	Feedback positivo 1 - Feedback positivo 2	,614	,059	,000	,943	,298	-,674	,674	,000	9,000	1,000
Par 23	Relações interpessoais 1 - Relações interpessoais 2	,877	,001	,400	,492	,156	,048	,752	2,571	9,000	,030
Par 24	Tomada de decisão 1 - Tomada de decisão 2	,897	,000	,033	,554	,175	-,363	,430	,190	9,000	,853
Par 25	Transparência 1 - Transparência 2	,547	,102	-,200	1,045	,330	-,947	,547	-,605	9,000	,560
Par 26	Visão 1 - Visão 2	,588	,074	-,100	,876	,277	-,726	,526	-,361	9,000	,726
Par 27	Proatividade 1 - Proatividade 2	,922	,000	,267	,466	,147	-,067	,600	1,809	9,000	,104

Fonte: elaboração própria

A avaliação que os líderes fazem do seu comportamento é maior na fase2 para os 12 pares 1, 3, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 25 e 26 as quais correspondem às tendências indicadas pela análise descritiva. Todas as outras competências são avaliadas pelos líderes com menor pontuação na fase2, à exceção do par 22 cuja diferença de médias não se altera entre uma fase e outra.

Tabela nº 19: Teste de amostras emparelhadas para liderados (questionário Rouco, 2012).

		Correlações de amostras emparelhadas		Diferenças emparelhadas						t	df	Sig. (2 extremidades)
				Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença					
		Correlação	Sig.				Inferior	Superior				
Par 1	DeterminaçãoPerseverança1 - DeterminaçãoPerseverança2	,074	,435	-,21239	1,76668	,16620	-,54168	,11691	-1,278	112	,204	
Par 2	Optimismoeentusiasmo1 - Optimismoentusiasmo2	,143	,130	-,12389	1,70619	,16051	-,44191	,19413	-,772	112	,442	
Par 3	Multiculturalidade1 - Multiculturalidade2	,106	,264	-,22419	1,77529	,16701	-,55509	,10671	-1,342	112	,182	
Par 4	Orientaçãoparaas pessoas1 - Orientaçãoparaas pessoas2	,052	,584	-,07965	1,67928	,15797	-,39265	,23336	-,504	112	,615	
Par 5	Consideração1 - Consideração2	-,014	,886	,00885	1,77475	,16695	-,32195	,33965	,053	112	,958	
Par 6	Competênciastécnicaseprofissionais1 - Competênciastécnicaseprofissionais2	,051	,592	-,07375	1,77322	,16681	-,40426	,25677	-,442	112	,659	
Par 7	Autoconfiança1 - Autoconfiança2	,122	,198	-,14454	1,59045	,14962	-,44099	,15190	-,966	112	,336	
Par 8	Autocontrolo1 - Autocontrolo2	,094	,322	-,07670	1,82955	,17211	-,41771	,26432	-,446	112	,657	
Par 9	Resoluçãodeproblemas1 - Resoluçãodeproblemas2	,025	,791	-,00295	1,79533	,16889	-,33758	,33168	-,017	112	,986	
Par 10	Comunicação1 - Comunicação2	,068	,471	,01475	1,71269	,16112	-,30448	,33398	,092	112	,927	
Par 11	Assertividade1 - Assertividade2	,066	,490	,10324	1,74238	,16391	-,22152	,42801	,630	112	,530	
Par 12	Coragem1 - Coragem2	,006	,950	-,14159	1,76822	,16634	-,47117	,18799	-,851	112	,396	
Par 13	Desenvolvimentodosoutros1 - Desenvolvimentodosoutros2	-,001	,992	-,18584	1,86495	,17544	-,53345	,16177	-1,059	112	,292	
Par 14	Empatia1 - Empatia2	,013	,893	,00000	1,81265	,17052	-,33786	,33786	,000	112	1,000	
Par 15	Liderançaparticipativa1 - Liderançaparticipativa2	-,044	,645	-,00295	1,88798	,17761	-,35485	,34895	-,017	112	,987	
Par 16	Liderançapordelegação1 - Liderançapordelegação2	,083	,383	-,09735	1,71054	,16091	-,41618	,22149	-,605	112	,546	
Par 17	Flexibilidadeeadaptabilidade1 - Flexibilidadeeadaptabilidade2	,015	,874	-,09440	1,57704	,14836	-,38834	,19955	-,636	112	,526	
Par 18	Trabalhodeequipa1 - Trabalhodeequipa2	,114	,230	,02065	1,78968	,16836	-,31293	,35423	,123	112	,903	
Par 19	Gestãodeconflitos1 - Gestãodeconflitos2	,075	,427	,04425	1,72488	,16226	-,27726	,36575	,273	112	,786	
Par 20	Influênciapeloexemplo1 - Influênciapeloexemplo2	,128	,178	,00000	1,67676	,15774	-,31253	,31253	,000	112	1,000	
Par 21	Orientaçãoparaastarefas1 - Orientaçãoparaastarefas2	,175	,064	-,11209	1,55304	,14610	-,40157	,17738	-,767	112	,445	
Par 22	Feedbackpositivo1 - Feedbackpositivo2	,076	,424	,01180	1,83492	,17261	-,33021	,35381	,068	112	,946	
Par 23	Relaçõesinterpessoais1 - Relaçõesinterpessoais2	,120	,206	,09145	1,62034	,15243	-,21057	,39346	,600	112	,550	
Par 24	Tomadadedecisão1 - Tomadadedecisão2	,049	,606	-,02655	1,75489	,16509	-,35365	,30055	-,161	112	,873	
Par 25	Transparência1 - Transparência2	,099	,297	-,01770	1,92459	,18105	-,37643	,34103	-,098	112	,922	
Par 26	Visão1 - Visão2	,069	,468	-,05310	1,72031	,16183	-,37375	,26755	-,328	112	,743	
Par 27	Proatividade1 - Proatividade2	,095	,319	-,06195	1,81241	,17050	-,39976	,27587	-,363	112	,717	

Fonte: elaboração própria.

A avaliação que os líderes fazem do seu comportamento é maior na fase 2 para os 18 pares 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 24, 25, 26, 27 as quais correspondem às tendências indicadas pela análise descritiva (tabela 10, anexo D). Todas as outras 9 competências são avaliadas pelos líderes com menor pontuação na fase 2, à exceção do par 22 cuja diferença de médias não se altera entre uma fase e outra.

4.5 Discussão dos resultados

O objetivo deste estudo é investigar se existem diferenças nos comportamentos de liderança dos líderes depois do processo de PICE quer na autoavaliação dos próprios líderes, quer na avaliação dos liderados. A amostra estudada é composta por 10 líderes e 113 liderados - maioritariamente homens entre os 30 e os 40 anos de idade, com 10 a 20 anos de vínculo laboral com a empresa, com o 12º ano de escolaridade, distribuidores a desenvolverem o seu trabalho na área funcional de distribuição.

4.5.1 Variáveis sociodemográficas

Quanto às variáveis sociodemográficas, os resultados indicam que os liderados mais jovens, além de não melhorarem a sua avaliação em nenhuma questão, são os que mais pioram a sua avaliação dos líderes depois do PICE talvez porque têm maior expectativa de mudança e esperam mais dos seus líderes o que pode estar relacionado com a diminuição na fase 2 da questão 14 enquanto os mais velhos com mais experiência acumulada, menos crença na organização e menor expectativa avaliam pior também, mas menos impactantes do que os mais novos; os liderados entre os 31 e os 40 anos de idade (50% da amostra) são os que mais melhoram a sua avaliação podendo estar relacionado com a adaptação necessária pois são a faixa imediatamente seguinte ao mais jovens. Salienta-se para a idade a questão 9 que assume maior impacto com o aumentar da idade evidenciando a diminuição da avaliação de que os líderes procuram identificar crenças limitadoras nos seus liderados.

O maior impacto por género verifica-se em questões diferentes: o género feminino diminui a sua avaliação depois do PICE para o feedback dado e recebido pelos líderes e consequente alteração de comportamentos enquanto o género masculino aumentou a sua avaliação para a comunicação assertiva. Eventualmente estas questões relacionar-se-ão com a atitude perante o trabalho onde as mulheres necessitam de mais feedback o que concorda

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

com o referido por Smith e Smoll (1996b) citado por (Gomes, 2005) e precisam de o fornecer para eventualmente adaptarem comportamentos enquanto os homens valorizam a comunicação assertiva.

A antiguidade varia ao longo do tempo sugerindo eventual acompanhamento da adaptação e acomodação ou o grau de maior exigência depois de conhecerem bem as dinâmicas das áreas; a faixa mais recente (menos de 10 anos de serviço) diminui a sua avaliação no momento a seguir ao PICE sendo mais críticos do comportamento dos líderes; a faixa imediatamente a seguir (entre os 10 e os 20 anos de serviço) evidencia o único aumento das avaliações provavelmente por poderem contextualizar melhor as condicionantes existentes; porém, as faixas mais velhas não recuperam a melhoria da avaliação e mantêm-se a diminuir a avaliação que fazem dos líderes nos aspetos estudados.

Já nas habilitações literárias parece evidente que o aumento da escolaridade aumenta o grau de exigência vincando-se na comunicação assertiva e na promoção do ambiente de trabalho, piorando a avaliação em todas as questões estudadas; Bass (1990a) refere quanto a este aspeto que o grau de escolaridade do líder permite-lhe duas coisas: prestígio e de alguma forma, melhores competências intelectuais. Caso os liderados não reconheçam estas características no líder, outras deveriam surgir para que a liderança seja reconhecida.

Quanto à área funcional, evidencia-se que nas áreas operacionais a avaliação dos líderes pelos liderados aumenta depois do PICE e está focada na tarefa e no compromisso, na promoção das regras e na autonomia, enquanto nas restantes áreas parece ter como objeto a comunicação assertiva e o feedback, sugerindo estar muito ligada à tarefa a realizar por um lado, por outro à dinâmica empresarial salientando linhas características de cada área.

As variáveis relacionadas com o tempo (idade e antiguidade na empresa) evidenciaram comportamentos análogos nos liderados piorando nos mais jovens e nos mais velhos. Bass (1990a) referem que as evidências entre a idade e a liderança são bastante contraditórias

Estudos recentemente realizados nas empresas (Zenger Folkman, 2019, www.uniquegroup.com.br) referem que as competências de liderança pioram com a idade e que o tempo de espera para o desenvolvimento de liderança é muito longo causando abrandamento no compromisso dos líderes.

4.5.2 Resultados questionário Roseira et al.

No *coaching executivo* as metas de desenvolvimento são definidas e contratadas pelo *coachee*. É da responsabilidade do *coachee* a identificação das áreas que pretende ver trabalhadas durante o processo e onde a sua reflexão para o desenvolvimento irá incidir. Para isso são analisados, desconstruídos e clarificados por ele, esses mesmos comportamentos o que leva a uma consciencialização mais profunda da sua realidade e comportamentos e atitudes.

Assim, não é pertinente aceitar, no caso dos líderes, que as avaliações que pioram depois do PICE (R positivo) sejam sinónimo da pioria dos comportamentos de liderança autoavaliados. Entende-se neste caso que traduzem a tomada de consciência e a reflexão para o desenvolvimento referida por (Casper & Kowalski, 2007) e por Jarvis, Lane & Fillery-Travis (2006) citados por Passmore & Fillery-Travis, 2011) que identificaram como área crítica neste processo a autoconsciência.

Existem sentidos opostos na autoavaliação dos líderes e na avaliação que os liderados fazem dos líderes - os liderados avaliam melhor os líderes depois do PICE e os líderes pioram a sua autoavaliação que é melhor que a dos liderados.

Discutindo as tendências identificadas na análise da estatística descritiva (Tabela nº 15: Síntese da dinâmica das avaliações entre fase1 e fase2), evidencia-se, considerando o posicionamento na escala de avaliação, que os líderes têm boa imagem de si próprios (quer antes quer depois do PICE) e que a avaliação dos líderes feita pelos liderados é inferior à avaliação dos líderes sobre si próprios. Estes líderes demonstram muita confiança nas suas capacidades e na aplicação que fazem delas para a organização e para as pessoas que lideram. Estas características aparentam estar relacionadas com o que Maccoby (2000) descreve como padrão de comportamento de liderança para os líderes ‘produtivos narcisistas’, realçando a sua utilidade relacionada com algumas características muito válidas: a visão, a inovação, a capacidade de conseguirem muitos seguidores devido à sua abordagem. De acordo com Freud, todos nós temos características narcisísticas o que nos ajuda a manter o equilíbrio emocional, neste caso, a segurança da relação estabelecida dentro do PICE permitiu a estes líderes um contexto seguro e protegido onde poderá ter tido lugar tomada de consciência sobre as suas características de liderança podendo analisá-las e clarificá-las, bem como compará-las com os seus objetivos de liderança.

De facto, para os líderes, todas as avaliações no eixo pessoal pioram pós PICE (Tabela nº 15: Síntese da dinâmica das avaliações entre fase1 e fase2), indiciando porventura uma diminuição da boa opinião de si mesmos (menor pontuação dos seus próprios comportamentos) através do trabalho realizado nos meses que medeiam os dois momentos de passagem do questionário. Esta questão é consentânea com o facto de os liderados melhorarem a sua avaliação dos líderes indiciando que na realidade o comportamento está a ser percebido com mudança.

É nos comportamentos expressos dentro da equipa (questões 7, 10) que os líderes, depois do PICE, mais aumentam a sua autoavaliação, afirmando a sua liderança direta através da tarefa “preparo/a os outros para assumirem tarefas” o que revela conter o “outro” e conferir-lhe valor; esta perspetiva parece ser suportada pelo aumento ainda dentro da equipa de “O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros”, salientando a componente diversa de si mesmos e integrando a preocupação com os outros/equipa.. No mesmo sentido, “Dou/Dá autonomia aos membros da (minha) equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação”, também mais pontuada depois do PICE quer pelos líderes quer pelos liderados pode sugerir o reconhecimento no outro de valor idêntico, mas diferente ao do líder para ser ter a responsabilidade da autonomia.

Parece adequado sugerir que o trabalho realizado no PICE, de consciencialização, de clarificação, e de alinhamento entre outras, possa promover a melhorias na delegação e a diminuição do controlo da tarefa pela parte dos líderes sendo uma tendência efetivamente reconhecida por parte dos liderados. Whitmore (2017) refere o desenvolvimento da equipa, a delegação como um dos benefícios do coaching executivo.

Os resultados obtidos através do teste *t-Student* indicam que, para os líderes, existe uma diferença entre as médias da avaliação da fase1 e da fase2 que se aproxima da significância estatística para a procura de uma comunicação assertiva (Tabela nº 20). Este resultado pode significar que houve interesse em integrar os liderados de uma forma diferente na tarefa e nos objetivos resultando num aumento da consciência sobre esta necessidade e numa autoavaliação que entende estar mais longe dos objetivos. Julga-se pertinente perguntar a este propósito se na questão 13 “procuro em todos os momentos ter uma comunicação assertiva” na fase1 o conceito de assertividade ter sido decodificado pelo próprio como diretividade ou mesmo autoridade e ao longo do PICE o trabalho realizado ter clarificado e distinguido as várias perspetivas de comunicação.

A análise da parte dos liderados para esta questão não indica correspondência com significância estatística, mas a análise descritiva evidencia que o sentido da avaliação é oposto sugerindo que encontram nos líderes mais comportamentos ligados à comunicação assertiva.

Destes resultados conclui-se relativamente a **H1** que se definiu como **“Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos liderados sobre o comportamento dos líderes num dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa), antes e depois deste”** que se rejeita a hipótese alternativa e aceita a hipótese nula onde : não existe uma diferença significativa quanto à avaliação num dos eixos (pessoal, de equipa ou social) avaliado pelos liderados, depois do PICE.

Tabela nº 20: Síntese da análise de significância para o questionário Roseira et al.

Eixo	Questões	Líderes		Liderados	
		correlação	significância	correlação	significância
Pessoal	8			forte negativa não significativa	
	9				
	13	forte e significativa	aprox 13		
Equipa	7				
	10				
	14	forte e significativa		forte negativa e não significativa	
Empresa	11				
	12				
	15	forte e significativa			

Fonte: elaboração própria.

Os resultados obtidos com o teste t-student para o questionário Rouco (2012) demonstram que para os liderados, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas nas médias das suas avaliações do comportamento de liderança dos líderes, entre os dois momentos em que foi aplicado em nenhuma das competências.

Assim sendo, e **relativamente a H3** onde se estabelece que **“Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos líderes sobre o seu comportamento num dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa), antes e depois deste”**, aceita-se a hipótese nula que estabelece a igualdade das médias ou inexistência de diferença estatisticamente significativa e rejeita-se a hipótese alternativa.

Verifica-se assim que para os eixos trabalhos no PICE, não se identificam diferenças estatisticamente significativas nas avaliações dos líderes e dos liderados sobre os comportamentos dos líderes, apesar de para a procura de comunicação assertiva se constatar uma aproximação a essa diferença estatisticamente significativa.

De facto, os resultados apresentados em termos de significância estatística não apresentam diferença entre as médias de avaliação dos liderados e para este facto sugere-se a consideração de duas perspetivas: a primeira, as variáveis ligadas ao contexto que podem influenciar esta avaliação, ou seja os liderados não tiveram conhecimento de que os seus líderes estavam em PICE e podem ter-se mantido agarrados a crenças de que a mudança não acontece, atitude comum na cultura desta empresa, não procurando uma avaliação genuína dos seus líderes no segundo momento; em segundo lugar, poderemos considerar que a leitura e descodificação de comportamentos é mais complexa para algumas competências, como por exemplo ‘assertividade’ e mais simples e inequívoca para outras como por exemplo ‘Orientação para a tarefa’ ou ‘Resolução de problemas’ enviesando as avaliações.

Webber (1970) refere que independentemente do estilo de liderança do líder a liderança é exercida primeiramente através de padrões verbais e comunicações escritas sendo a interação verbal em pequenos grupos predominante. O estudo realizado por este autor demonstra como estas interações são diferentemente percebidas entre líderes e liderados, relatando distorção entre líderes e liderados.

4.5.3 Resultados questionário Rouco (2012)

Para as competências de liderança (questionário Rouco, 2012) constatamos que as avaliações dos liderados sobre o comportamento de liderança dos líderes não apresentam qualquer diferença estatisticamente significativa, pelo que relativamente à **H2** definida como **“Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos liderados sobre as competências de liderança dos líderes antes e depois do PICE”** se aceita a hipótese

nula que estabelece a igualdade das médias ou inexistência de diferença estatisticamente significativa e rejeita-se a hipótese alternativa.

Julga-se pertinente referir o conceito de substitutos e neutralizadores de liderança (Jermier & Kerr, 1978; Yukl G. , 1989) conforme Tabela nº 21, onde algumas características organizacionais, ou da tarefa, ou dos liderados lhes asseguram um grau de conhecimento e de motivação suficientes para o desempenho sem necessidade de apoio do líder.

Do conhecimento da dinâmica e estrutura desta empresa e das áreas funcionais em estudo é adequado considerar que relativamente às características das tarefas (rotineiras e repetitivas) para as áreas operacionais, os liderados alcançam com facilidade a competência e conhecimento necessários à sua execução, não sendo necessária formação, acompanhamento ou orientação extra por parte do líder, existindo desta maneira substituição para a liderança funcional.

Tabela nº 21: substitutos e neutralizadores para os comportamentos de liderança.

<i>Substitutos de liderança</i>	<i>Orientação para o relacionamento</i>	<i>Orientação para a tarefa</i>
<i>Caraterísticas do liderado</i>		
<i>Capacidade, saber, formação, experiência</i>		<i>S</i>
<i>Independência</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Indiferença face às recompensas oferecidas pela organização</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
<i>Caraterísticas da tarefa</i>		
<i>Rotineira e sem ambiguidade</i>		<i>S</i>
<i>Fornecedora de feedback</i>		<i>S</i>
<i>Intrinsecamente motivante</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Caraterísticas do grupo de trabalho</i>		
<i>Coesão</i>	<i>S</i>	<i>S</i>
<i>Diversidade de competências</i>		<i>S</i>
<i>Caraterísticas organizacionais</i>		
<i>Formalização</i>		<i>S</i>
<i>Inflexibilidade</i>		<i>N</i>
<i>Reduzida comunicação entre líder e liderado por motivos geográficos</i>	<i>N</i>	<i>N</i>
<i>Falta de poder do líder no controlo das recompensas organizacionais</i>	<i>N</i>	<i>N</i>

Fonte: adaptado de (Jermier & Kerr, 1978; Yukl G. , 1989)

Assim sendo, quer as expectativas, quer a motivação fornecidas pela liderança repousam numa dimensão completamente diferente da liderança exercida. Por outro lado, para as áreas funcionais mais diferenciadas, as características dos liderados, detentores de elevada experiência, formação e conhecimento resultam em não necessitarem de orientação por parte do líder uma vez que já possuem maturidade profissional e conhecimento para saber o que devem fazer e como o devem fazer, neutralizando e substituindo a liderança que venha a ser exercida.

Também as características da organização com procedimentos, regras, regulamentos e políticas bem definidas, devidamente aprendidas e consolidadas pelos liderados, podem funcionar como neutralizadores ou mesmo substitutos, ou seja, na maioria das situações os liderados já sabem o que fazer podendo dispensar a ação do líder (Jermier & Kerr, 1978; Yukl G., 1989).

Para o grupo dos líderes, evidencia-se (Tabela nº 22), que existem diferenças significativas para duas competências: ‘Competências técnicas e profissionais’ e ‘Relações interpessoais’, ou seja, para estas duas competências a diferença de médias entre a avaliação antes do PICE e depois do PICE não é aleatória e é significativa. Assim, relativamente à **H4** rejeita-se a hipótese de nulidade e aceita-se a hipótese alternativa (H4) **onde se definiu que ‘Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos líderes sobre as suas competências de liderança, depois da sua participação no PICE’.**

Tabela nº 22: Competências autoavaliadas pelos líderes com significância estatística.

		Correlações de amostras emparelhadas		Diferenças emparelhadas							
				Média	Desvio Padrão	padrão da média	95% Intervalo de Confiança da		t	df	Sig. (2 extremidades)
		Correlação	Sig.				Inferior	Superior			
Par 6	Competências técnicas e profissionais 1 - Competências técnicas e profissionais 2	,501	,141	,800	1,056	,334	,044	1,556	2,395	9,000	,040
Par 23	Relações interpessoais 1 - Relações interpessoais 2	,877	,001	,400	,492	,156	,048	,752	2,571	9,000	,030

Fonte: elaboração própria.

Embora para os liderados não se tenha identificado nenhuma diferença de médias significativa, as competências que mais se aproximam são ‘Multiculturalidade’ e ‘Desenvolvimento dos outros’ como se observa na Tabela nº 23, que pela sua natureza se afastam da tarefa operacional e integram a dimensão mais humanizada do trabalho, indo além dos interesses próprios.

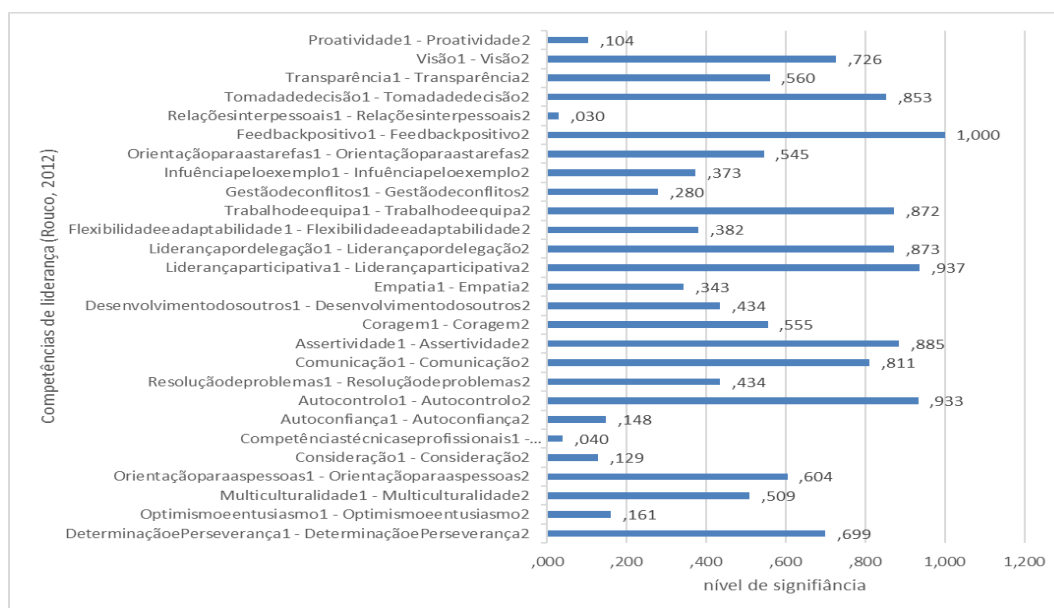
O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

Tabela nº 23: Competências avaliadas pelos liderados sobre os líderes mais próximas da significância estatística.

		Correlações de amostras emparelhadas		Diferenças emparelhadas				t	df	Sig. (2 extremidades)	
				Média	Desvio Padrão	Erro padrão da média	95% Intervalo de Confiança da Diferença				
		Correlação	Sig.				Inferior				Superior
Par 3	Multiculturalidade1 - Multiculturalidade2	,106	,264	-,22419	1,77529	,16701	-,55509	,10671	-1,342	112	,182
Par 13	Desenvolvimentodosoutros1 - Desenvolvimentodosoutros2	-,001	,992	-,18584	1,86495	,17544	-,53345	,16177	-1,059	112	,292

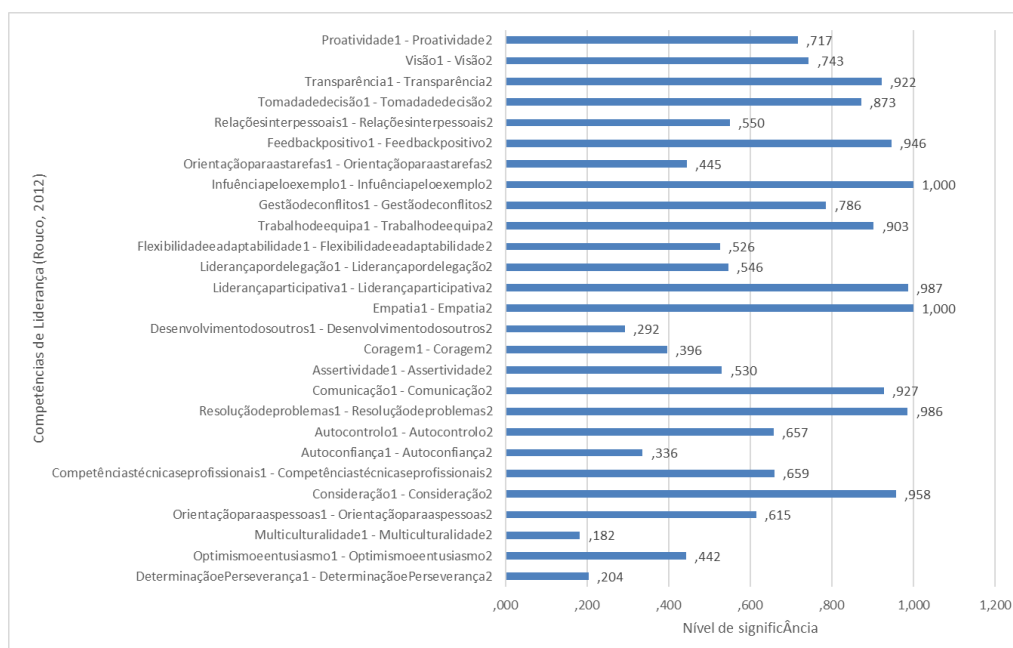
Fonte: elaboração própria.

Verificamos pelos gráficos 1 e 2 que de uma maneira geral o grupo dos líderes apresenta maior aproximação à significância estatística da diferença de médias do que o dos liderados. Ou seja, a sua autoavaliação de uma forma geral é diferente nos dois momentos, antes e depois do PICE embora os liderados não evidenciem a mesma diferença nas suas avaliações dos líderes.

Gráfico nº 1: Significância estatística da diferença de médias entre a fase₁ e a fase₂ para o grupo de líderes.

Fonte: elaboração própria.

Gráfico nº 2 : Significância estatística da diferença de médias entre a fase1 e a fase2 para o grupo de líderes.



Fonte: elaboração própria.

‘Competências técnicas e profissionais’ é uma competência muito relacionada com a tarefa e a sua execução, cuja interpretação não oferece grandes dúvidas e poderia indicar que estes líderes estão mais centrados na tarefa do que nas pessoas que lideram. Contudo, a média da avaliação aumenta da fase₁ para a fase₂ (0,80) indicando que a avaliação piorou (Tabela nº 22) não será de aceitar que técnica e profissionalmente estes líderes tenham perdido competências mas que o efeito da consciencialização das competências tenha permitido analisar com mais nitidez o que é esta competência e o valor que lhe é atribuído tenha mudado entre fases.

A competência ‘Relações interpessoais’ é avaliada com uma pontuação média inferior (0,40) da fase₁ para a fase₂ (Tabela nº 22) o que poderá indicar que os líderes tomaram mais cuidado a avaliarem o seu comportamento e tiveram comportamentos mais conscientes.

Para Skinner, o campo da consciência está no conhecimento de si (2003). Consciência corresponde a um comportamento verbal de autodescrição (Webber, 1970). Trata-se da capacidade de descrever ou relatar os seus próprios comportamentos ou, mais dificilmente, as variáveis que o controlam (Rose, 1982). o autoconhecimento comporta-se

como ferramenta auxiliar para a mudança de comportamento sendo o outro necessário e imprescindível. (Beckert & Rodrigues, 2002 citados por Brandenburg & Weber, 2005) Isso só reafirma o carácter social do ser humano e o contexto social da liderança.

Considera-se que o PICE levou a que estes líderes melhorassem os seus processos conscientes de avaliação do seu comportamento pelo carácter verbalizado e de reflexão intrínseco a este processo o que levou a que as autoavaliações fossem significativamente diferentes na fase₂, sendo isto compatível com o trabalho de (Bernardin, Cooke, & Villanova, 2000) onde o aumento da conscienciosidade promoveu uma avaliação mais severa.

A sensibilidade revelada para esta competência é evidência da mudança ao nível da integração do ‘outro’ no processo de liderança, mais do que a liderança orientada para a tarefa, esta atitude muda para o envolvimento das pessoas.

Bertrand (2018), encontrou associação entre o coaching e a liderança transformacional quanto à estimulação intelectual mas também relativamente ao comportamento empático e autoconsciência, tendo recebido este valor, não só profissionalmente mas também em termos pessoais, pela melhoria da qualidade da escuta, capacidade de construção de relações de confiança e pela habilidade em oferecerem perspectivas úteis alternativa.

Na perspectiva da teoria transformacional o liderado é transportado para além dos seus interesses pessoais através do estímulo intelectual, motivação inspiracional, influência idealizada e consideração individualizada correspondendo esta última à preocupação com a pessoa e com o seu desenvolvimento e as suas necessidades. De acordo com Bass (1990, p.27) a liderança transformacional pode ser aprendida e a melhoria das relações interpessoais e a exponenciação que sofreram por parte dos líderes poderá constituir-se como uma alavanca para esse desenvolvimento dos líderes.

Para Kouzes e Posner (2009), o domínio da arte da liderança vem do domínio de si mesmo, ou seja, o desenvolvimento da liderança é um processo de autodesenvolvimento. Tendo presente que a liderança envolve inequivocamente líderes e liderados e que não existe sem uns ou outros, exige que a consideração pelo outro seja um requisito absolutamente necessário.

Para Moscovici (1997) as competências interpessoais integram a utilização de diferentes habilidades lidar com as relações interpessoais e permitem várias perspectivas, acção diferenciada e consequentemente a experiência de comportamentos diferentes sendo

necessário desenvolver a auto-percepção e a autoconsciencialização: “Se o indivíduo tem percepção mais acurada de si, então pode, também, ter percepção acurada da situação interpessoal, primeiro passo para poder agir de forma adequada e realística” (1997, p. 36).

A dimensão relacional é referida por diversos autores: Stogdill (1974) refere as capacidades interpessoais como as capacidades pessoais do líder de sucesso; Barrick e Mount (1993) falam de boa relação interpessoal. (Chiavenato, 2005, p. 183) a liderança é “uma influência interpessoal exercida em uma dada situação e dirigida pelo processo de comunicação humana para a consecução de um ou mais objectivos específicos”. (Bass B. M., 1960) sugeriu que a liderança influenciava a mudança na atitude e nos comportamentos dos outros. Nenhuma destas potencialidades parece ser possível sem a competência relacional bem desenvolvida e bem aplicada.

A dinâmica da interação relacional tornou-se evidente quando o conceito de liderança integrou na sua definição o processo de influenciar. Bennis (1959), definiu-a como uma actividade para influenciar os outros a cooperar no sentido de atingir um objectivo que vai ao encontro do desejável. Ora, a maioria das definições refere-se à liderança como um acto de influenciar indivíduos e de cumprir objectivos (De Vries, 2008) e não é possível um processo de influência sem relacionamento interpessoal. A liderança não é um conjunto de traços agregado a uma situação e um grupo de pessoas, é também a dinâmica concretizada por um processo social que envolve pessoas e as interações entre elas.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo proceder-se-á a confirmação das hipóteses definidas anteriormente ou à sua infirmação e dar-se-á resposta à pergunta de partida e às questões derivadas. De seguida, terão lugar as conclusões consideradas adequadas e a ponderação sobre as limitações e potencialidades do estudo bem como as sugestões para futuras investigações nesta área.

O objetivo geral deste estudo é verificar se existe desenvolvimento através do PICE das competências de liderança. Para tal, formulou-se a pergunta de partida que questiona se são avaliados pelos liderados alterações nas competências de liderança do líder depois da sua participação no PICE e definiram-se as hipóteses.

A metodologia do estudo enquadra-se num *case study* quantitativo e implicou numa primeira etapa a revisão de literatura sobre liderança e *coaching* executivo enquadrando a matéria em análise e numa segunda etapa a aplicação de dois questionários (Roseira et al (2016) e Rouco (2012)), em dois momentos distintos - antes e depois de PICE - a uma amostra constituída por equipas constituídas por 113 liderados e 10 líderes. O tratamento dos dados recolhidos foi realizado com recurso à análise estatística descritiva e ao teste de hipóteses *t-student*.

No sentido de apresentar as ligações entre as perspetivas práticas e os elementos teóricos em que presumivelmente se inspiram (Campenhoudt & Quivy, 2008) evidenciar-se-á seguidamente as conclusões relativamente às hipóteses colocadas.

Assim, relativamente a **H1**: “Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos liderados sobre o comportamento dos líderes num dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa), aceitou-se a hipótese de nulidade da diferença”

O PROCESSO INDIVIDUAL DE COACHING EXECUTIVO COMO EXPONENCIAL DAS COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA – ESTUDO DE CASO NUMA AMOSTRA DE CHEFIAS INTERMÉDIAS NUMA GRANDE EMPRESA.

entre médias e concluiu-se que não existe nenhuma diferença significativa quanto à avaliação dos liderados sobre o comportamento dos líderes num dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa).

Para a resposta a **H2**: “Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos liderados sobre as competências de liderança dos líderes antes e depois do PICE”, aceitou-se a hipótese nula que estabelece a inexistência de diferença estatisticamente significativa e concluiu-se que não existe nenhuma diferença estatisticamente significativa quanto à avaliação dos liderados sobre as competências de liderança dos líderes antes e depois do PICE.

Quanto à **H3**: Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos líderes sobre o seu comportamento num dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa), antes e depois deste”, aceita-se a hipótese nula e concluiu-se que não existe nenhuma diferença estatisticamente significativa quanto à avaliação dos líderes sobre o seu comportamento num dos eixos trabalhados no PICE (pessoal, de equipa ou de empresa).

Atendendo a **H4** onde se definiu que ‘Existe pelo menos uma diferença significativa quanto à avaliação dos líderes sobre as suas competências de liderança, depois da sua participação no PICE’, rejeitou-se a hipótese de nulidade da diferença entre as médias e aceitou-se H4, concluindo-se que existem diferenças estatisticamente significativas para as competências ‘Relações interpessoais’ e ‘Competências técnicas e profissionais’.

Na interpretação dos resultados obtidos observou-se que o PICE promoveu nos líderes processos de consciencialização através da verbalização, respectiva reflexão e consequente elaboração sobre os conteúdos verbalizados e internalizados. Sendo o processo de liderança um processo de autodesenvolvimento (Kouzes & Posner, 2009), as competências interpessoais permitem diferentes perspetivas, diferenciação das ações em função dessas perspetivas (Moscovici, 1997), traduzindo a integração do ‘outro’ na liderança.

Estes resultados não foram suportados pela perspetiva dos liderados que não apresentam leituras estatisticamente significativas dos comportamentos dos líderes. Porém, alguns dados são relevantes como as diferenças entre géneros relativamente aos comportamentos de liderança depois do PICE: as mulheres avaliam menos feedback e os homens mais assertividade, podendo eventualmente este dado representar a valoração de cada género na relação de liderança; o facto dos mais recentes na empresa e os mais antigos

diminuem a sua avaliação dos comportamentos de liderança dos seus líderes podendo sugerir que os fatores de adaptação à liderança duram pouco tempo numa carreira profissional (apenas no intervalo entre 20 e 30 anos de antiguidade aumentaram) e resultam mais em conformidade do que propriamente em adaptação dado que ressurgem na faixa mais antiga. Também importantes parecem ser os dados referentes ao aumento das habilitações literárias evidenciando uma relação muito crítica da liderança, assim como a distinção entre áreas operacionais e administrativas onde a avaliação da liderança apresenta resultados francamente diferentes sugerindo uma aceitação mais ligada à tarefa e aos recursos na distribuição e tratamento de que na área administrativa. Assim como na variável idade onde a gestão das expectativas e das crenças sugere permear a avaliação dos comportamentos de liderança dos seus líderes.

Implicações práticas

De acordo com Whitterspoon (2003) citado por Camara, Guerra, & Rodrigues, (2007) a relação que suporta o coaching busca trazer para o desempenho diário o melhor das pessoas,) direcionando o desempenho para situações concretas, através do desenvolvimento ou inibição de competências (Marín & Berrocal, 2001; citados por Camara, Guerra, & Rodrigues, (2007).

Tendo por objetivo enriquecer o estudo em causa, sugere-se o alargamento do estudo em causa a mais áreas da empresa e com uma amostra mais sólida e representativa para verificar se esses resultados confirmariam os que agora se obtiveram. Para tal, seria relevante que a fase₂ decorresse três meses depois do término do PICE permitindo eventuais ajustamentos do comportamento, assim como seria desejável um terceiro momento de aplicação, dos questionários talvez um ano depois do término do PICE, que evidenciasse entre outras variáveis a permanência da eventual alteração de comportamentos.

Dos resultados analisados, nomeadamente, a procura de comunicação assertiva por parte dos líderes e a diferença nas relações interpessoais demonstrada por estes, enquadrado no fato de que a comunicação é a base de toda a interação social e que a liderança se insere neste contexto relacional em múltiplos registos, sugere-se investir em desenvolvimento/formação nos estilos de comunicação para o grupo dos líderes . Pretende-se que a comunicação especificamente, entre líder e liderado seja fluída, natural, objetiva, e

multilateral permitindo o ajustamento de comportamentos de baixo desempenho, entre outros.

Sugere-se também a integração nos protocolos de *coaching* executivo em utilização, de questionários ou outra medida de registo e avaliação de forma a poder gerir e controlar os resultados obtidos e contribuir assim para o desenvolvimento da liderança na empresa.

Propostas para estudos futuros

Estudos futuros poderão aprofundar o papel da idade e da antiguidade na empresa para se compreender melhor como reagem à liderança. Em populações de liderados e líderes envelhecidas quais serão os contornos da liderança? Como progride a liderança ao longo da carreira? Como é que os liderados lidam com a liderança de líderes mais jovens ou mais velhos? Que mecanismos permeiam o processo de liderança ao longo da carreira profissional (adaptação, assimilação, cultura organizacional, etc...)

Também poderá acrescentar valor, entender o papel das habilitações literárias na avaliação da liderança: que variáveis se apresentam em substituição das habilitações literárias? Como desenvolver equipas onde o líder tem menores habilitações literárias do que os liderados?

Relativamente ao género parece interessante identificar e detalhar o valor do feedback para cada género pois não se evidencia como sendo o mesmo nem com as mesmas aplicações. O mesmo se poderá questionar relativamente às áreas funcionais e às categorias profissionais: a diferenciação na tarefa poderá trazer diferentes níveis de desenvolvimento na liderança? requerem diferentes competências de liderança?

Limitações

Como limitações a este estudo identificamos o tamanho da amostra de líderes que ofereceria muitas mais vantagens em termos da investigação sendo maior e mais representativa. Também e por inerência, alargar dentro de outras áreas que não operacionais a amostra, permitindo estudar com maior profundidade como se comportam os liderados com outro tipo de funções, género e habilitações literárias. Noutra perspetiva, considera-se também como limitação o tempo restrito para a realização da investigação que obrigou a que o segundo momento de aplicação dos questionários fosse imediatamente a seguir à

conclusão do PICE não espelhando o eventual amadurecimento de comportamentos e adaptações consequentes ao PICE.

Cumpriram-se desta forma os objetivos propostos no início deste trabalho identificando as competências de liderança que foram desenvolvidas através do PICE e com isso contribui-se para a definição de um plano de formação de líderes a nível global na empresa. Contribuiu-se também para a identificação de competências que podem ser trabalhadas e desenvolvidas pelo coaching executivo para fomentar a liderança das chefias intermédias, respeitando a agenda do coachee para as suas áreas de melhoria, principalmente pela abordagem compreensiva à forma como o PICE atua nesse desenvolvimento.

Desta maneira julga-se ter contribuído para uma aproximação a um modelo de gestão de competências de liderança nas diferentes ações de formação, disponibilizando a todos uma ferramenta de trabalho efetiva de competências de liderança.

Por último, o objetivo de comprovar a eficácia do coaching executivo no desenvolvimento de competências de liderança, ficou parcialmente cumprido, mas considerando que a evidencia para a eficácia do Coaching executivo é surpreendentemente limitada (MacKie, 2014) relembramos que a complexidade do comportamento humano é difícil de apreender pela sua diversidade e infinitas conexões cujos padrões se desenvolvem por muitas variáveis, assim, “Há em geral muito o que desaprender em nossos primeiros contatos com a ciência do comportamento” (Skinner, 2003, p. 15).

BIBLIOGRAFIA

- Alban-Metcalf, J., & Mead, G. (2010). Coaching for transactional and transformational leadership. Em J. Passmore, *Leadership Coaching* (pp. p. 211-228). London: Koogan Page.
- Alimo-Metcalf, B., & Alban-Metcalf, J. (2005). Leadership: Time for a New Direction? *Leadership*, 1(1), 51-71. doi:10.1177/1742715005049351
- Altman, D. G., & Bland, J. M. (1991). Improving doctors' understanding of statistics. *Journal of the Royal Statistical Society Series A (Statistics in Society)*, 154(2), 223-267. doi:10.2307/2983040
- American Management Association. (2008). *COACHING - A global study of successful practices: current trends and future possibilities 2008-2018*. American Management Association. Obtido em 30 de jan de 2019, de <https://www.opm.gov/WIKI/uploads/docs/Wiki/OPM/training/i4cp-coaching.pdf>
- Anderson, M. Z., & Kampa-Kokesch, S. (2001). Executive coaching: A comprehensive review of the literature. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 53(4), 205–228. doi:10.1037/1061-4087.53.4.205
- Armandi, B., Oppedisano, J., & Sherman, H. (2003). Leadership Theory and Practice: a "case" in point. *Management Decision*, 41(10). doi:10.1108/00251740310509607
- Armandi, B., Oppedisano, J., & Sherman, H. (2003). Leadership theory and practice: a “case” in point. *Management Decision*, 41(10), 1076–1088. doi:10.1108/00251740310509607
- Avolio, B. J. (2007). Promoting more integrative strategies for leadership theory-building. *American Psychologist*, 62(1), 25–33. doi:10.1037/0003-066x.62.1.25
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*. doi:10.1108/03090599010135122
- Bachkirova, T., & Cox, E. (2004). A bridge over troubled waters bringing together coaching and counselling. *International Journal of Mentoring and Coaching*, 11(1).

- Bachkirova, T., Clutterbuck, D., & Cox, E. (2018). *The complete handbook of coaching* (3^a ed.). London: Sage Publications, Ltd.
- Baker, M. N., Fernandes, P. B., Kombarakaran, F. A., & Yang, J. A. (2008). Executive coaching: It works! *Consulting Psychology Journal: Practice and Research.*, 60(1), 78–90.
- Barker, L., Lindemann, M., McGovern, J., Vergara, M., Murphy, S., & Warrenfeltz, R. (2001). Maximizing the Impact of Executive Coaching: Behavioral Change, Organizational Outcomes., *The Manchester Review*, 6 (1).
- Baron, L., & Morin, L. (2009). The coach-coachee relationship in executive coaching: a field study. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 85–106. doi:org/10.1002/hrdq.20009
- Baron, L., Morin, L., & Morin, D. (2011). Executive Coaching: The effect of Working alliance deiscrepancy on the development of coaches self-efficacy. *Journal of management Development*, 847-864.
- Barosa-Pereira, A. (2007). *Coaching em Portugal* (1^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Barr, M., Jacob, Y., Mattar, M., & Nieuwerburgh, C. v. (2018). A role for coaching to support leadership development? The experiences of female Arab leaders: An interpretative phenomenological analysis. *International Coaching Psychology Review*, 13(2), 77-86.
- Barrick, M., & Mount, M. (1993). Autonomy as a moderator of the relationships between the Big Five personality dimensions and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 111-118. doi:10.1037/0021-9010.78.1.111
- Bass, B. M. (1960). *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. New York: Harper & Brothers.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics.*, 18(3), 19-31. Obtido em 23 de set de 2018, de sci-hub.se/10.1016/0090-2616(90)90061-S
- Bass, B. M. (1990a). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. (3^a ed.). New York: The Free Press.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.

- Bass, B. M. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies.*, 7(3), 18-40. doi:10.1177/107179190000700302
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership theory, research and managerial applications* (4^a ed.). New York: Free Press.
- Beattie, R. S., Ellinger, A. D., & Hamlin, R. G. (2006). Coaching at the heart of managerial effectiveness: A cross-cultural study of managerial behaviours. *Human Resource Development International.*, 9(3), 305–331. doi:10.1080/13678860600893524
- Belchior, V. (2002). *Liderança Militar*. Lisboa: Academia Militar.
- Belfo, F., & Martins, J. C. (2010). Métodos de investigação qualitativa - estudos de casos na investigação em sistemas de informação. *Proelium, Revista da Academia Militar*, 14, 39-72.
- Bennis, W. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative Science Quarterly*, 4(3), 259-301. doi::10.2307/2390911
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Bergamini, C. (Maio-Junho de 1994). Liderança: A administração do sentido. *Revista de Administração de Empresas.*, vol.34. Obtido em 20 de Abril de 2016, de <http://www.scielo.br/pdf/rae/v34n3/a09v34n3.pdf>.
- Bernardin, H. J., Cooke, D. K., & Villanova. (2000). Conscientiousness and agreeableness as predictors of rating leniency. *Journal of Applied Psychology*, 85.
- Bertrand, D. W. (2018). The practice of executive coaching to improve leadership capacity in academic deans at American higher education institutions. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Prattice*, 12(2), 110-124. doi:10.1080/17521882.2018.1545136
- Bilhim, J. (1996). *Teoria organizacional - Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bond, A. S., & Naughton, N. (2011). The role of coaching in managing leadership transitions. *International Coaching Psychology Review*, 165-179.
- Bono, J. E., Peterson, D. B., Purvanova, R. K., & Towler, A. J. (2009). A survey of executive coaching practices. *Personnel Psychology*, 62(2), 361-404. Obtido em 17 de abr de 2018, de <http://homepages.se.edu/cvonbergen/files/2013/01/A-Survey-of-Executive-Coaching-Practices.pdf>

- Boyce, L. A., Ely, K., Hernez-Broome, G., Nelson, J. K., Whyman, W., & Zaccaro, S. J. (2010). Evaluating leadership coaching: A review and integrated framework. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 585-599. doi:10.1016/j.leaqua.2010.06.003
- Bozer, G., & Pirola-Merlo, A. (2007). Executive coaching effectiveness: A conceptual framework. *Monash Business Review*, 2(2), pp. 44-45. Obtido em 18 de abril de 2018, de https://www.academia.edu/35807809/Executive_coaching_effectiveness_A_conceptual_framework
- Brandenburg, O. J., & Weber, L. N. (2005). Autoconhecimento e liberdade no behaviorismo radical. *Psico-USF*, 10(1), 87-92.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. Em S. R. Clegg, C. Hardy, & W. R. Nord, *Handbook of organizational studies* (Vol. 3). London: Sage.
- Cabral, A. F. (2011). *Análise do processo de coaching*. Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Social e das Organizações, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Psicologia Social e das Organizações, Lisboa.
- Cabral, J. S., & Guimarães, R. C. (1999). *Estatística*. Amadora: McGraw-Hill.
- Cação, R. (2010). *Testes estatísticos. testes paramétricos e testes não paramétricos*. Obtido em 30 de agosto de 2019, de Slide Share.net: <https://pt.slideshare.net/rosariocacao/testes-parametricos-e-nao-parametricos-3396639>
- Caetano, A., Ferreira, J., & Neves, J. (2006). *Manual de psicossociologia das organizações*. Amadora: McGraw-Hill.
- Caetano, A., Jesuíno, J. C., & Santos, J. (2008). As competências funcionais dos líderes e a eficácia das equipas. *II*(2-3), 22-33. Obtido de <http://hdl.handle.net/10071/1547>
- Camara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2007). *Novo humanator*. Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Campenhoudt, I., & Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ªed. ed.). Lisboa: Gradiva.
- Campos, T. M., & Pinto, H. M. (2012). Coaching nas organizações: Uma revisão bibliográfica. *REUNA*, 17(2), pp. 15-26. Obtido em 11 de fevereiro de 2019, de <https://revistas.una.br/reuna/article/view/439>

- Casper, C., & Kowalski, K. (2007). The Coaching Process. *Nursing Administration Quarterly*, 31(2), 171–179., 31(2), 171–179. doi:10.1097/01.naq.0000264867.73873.1a
- Castro, A., & Lupano. (novembro de 2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del. *Boletín de Psicología*, n° 85, 89-109. Obtido de <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N85-4.pdf>
- Catalão, J., & Penim, A. (2010). *Ferramentas de coaching*. Lisboa: Lidel.
- Cavanagh, M. J., & Grant, A. M. (2004). Toward a profession of coaching: Sixty-five years of progress and challenges for the future. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2, 1-16. Obtido em 12 de ago de 2018, de <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol02issue1-paper-01.pdf>
- Cavanagh, M. J., Grant, A. M., Parker, H. M., & Passmore, J. (2010). The state of play in coaching today: a comprehensive review of the field. *International review of industrial and organizational psychology*, 125-167.
- Chaves, J. H., & Coutinho, C. P. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. Obtido em 23 de maio de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/492>
- Cherry, K. (16 de junho de 2019). *The great man theory of leadership*. Obtido em 21 de junho de 2019, de www.verywellmind.com: <https://www.verywellmind.com/the-great-man-theory-of-leadership-2795311>
- Chiavenato, I. (2000). *Administração nos novos tempos*. (6ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2002). *Coaching e mentoring: Construção de talentos- As novas ferramentas de gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Campus.
- Chiavenato, I. (2005). *Gerenciando com as pessoas. Transformando o executivo em um excelente gestor de pessoas*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Clutterbuck. (2009). Coaching and mentoring in support of management development. Em S. J. Armstrong, & C. V. Fukami, *The Sage handbook of management, learning, education and development*. Sage Publications Inc. Obtido em 12 de mai de 2018, de https://books.google.pt/books?id=vk-FCwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Clutterbuck, D. (2008). What's happening in coaching and mentoring? And what is the difference between them? *Development and Learning in Organizations*., 22(4), 8-10.

- Clutterbuck, D. (2009). *Coaching eficaz: como orientar sua equipe para potencializar resultados*. S. Paulo: editora Gente. Obtido em 20 de janeiro de 2019, de https://books.google.pt/books?id=MI4GابخKankC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Coachville. (2009). *About Thomas Leonard*. Obtido em 11 de Agosto de 2018, de Coachville: http://www.coachville.com/home/html/about_thomas_leonard
- Cohen, L., & Holliday, M. (1982). *Statistics for social scientists*. London: Harper & Row.
- Correia, J. S. (2012). *"Coaching" Influência no desenvolvimento pessoal e profissional*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre, Instituto superior de Línguas e Administração, Vila Nova de Gaia.
- Corrie, S., & Watts, M. (2013). Growing the 'I' and the 'We' in transformational leadership: The Lead, Learn and Grow Model. *The Coaching Psychologist*, 9(2).
- Cowell, J., & Judge, W. Q. (1997). The brave new world of executive coaching. (Cover story). *Business Horizons*, 40(4), pp. 71-77.
- Cruz, M., Marques, P., & Pinheiro, P. (2010). *Teoria contingencial de Fiedler : aplicação prática da escala Least Preferred Co-Worker (LPC)*. Texto para discussão #8, Universidade da Beira Interior - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Gestão e Economia, Covilhã. Obtido em 8 de janeiro de 2016, de http://www.dge.ubi.pt/investigacao/tdiscussao/2010/td08_2010.pdf
- Cunha, M. P. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (6ª ed.). Lisboa: Editora RH.
- Cunha, M. P., Jordão, F., & Neves, L. (2014). Coaching de executivos para o desenvolvimento da liderança: revisão da literatura. *Actas do IX Congresso Ibero Americano de Psicologia - II congresso Ordem dos Psicólogos Portugueses*, (pp. 1931-1944).
- Cunha, M., & Rego, A. (2007). *A Essência da liderança. Mudança. Resultados. Integridade*. Lisboa: RH Editora.
- Cunha, R. C., Pina e Cunha, M., Rego, A., & Cabral-Cardoso, C. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (8ª edição ed.). Lisboa: RH.
- Dagley, G. (2006). Human resources professionals' perceptions of executive coaching: Efficacy, benefits, and return on investment. *Coaching Psychology Review.*, 1, 34–45.

- Dai, G., De Meuse, K., & Lee, R. J. (2009). Evaluating the effectiveness of executive coaching: beyond ROI? *Coaching: An International Journal of Theory. Coaching: An International Journal of Theory Research and Practice*, 2(2), 117-134. doi:10.1080/17521880902882413
- DeRue, S., Narhrgang, J. D., Humphrey, S. E., & Wellman, N. (2011). Trait and behavioral theories of leadership: an integration and meta-analytic test of their relative validity. *Personnel Psychology*, 64, 7-52.
- Diamante, T., Giglio, L., & Urban, J. M. (1998). Coaching a leader: leveraging change at the top. *Journal of Management Development*, 17(2), 93 - 105. doi:http://dx.doi.org/10.1108/02621719810205998
- Dingman, M. (2004). *The effects of executive coaching on job-related outcomes*. Regent University. Dissertation Abstracts International, AAT: Dissertation Abstracts International.
- Doyle, M., Kiel, F., Rimmer, E., & Williams, K. (1996). Coaching at the top. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research.*, 48(2), 67-77. doi:10.1037/1061-4087.48.2.67
- Drake, D., Bachkirova, T., & Spence, G. (2016). Introdução. Em *The SAGE handbook of Coaching*. London: SAGE.
- Duckworth, A., & Haan, E. d. (2012). Signalling a new trend in executive coaching outcome reasearch. (T. B. Society, Ed.) *International Coaching Psychology Review*, 8(1), 6-19.
- Dutton, G. (1997). Executive coaches call the plays. *Management Review.*, 86(2), pp. 39-43.
- Fairholm, M. R. (2002). *Defining leadership: A review of past, present, and future ideas*. George Washington University, Center for Excellence in Municipal Management. Obtido de <http://www.strategies-for-managing-change.com/support-files/definingleadershipreview.pdf>
- Feldman, D. C., & Lankau, M. J. (2005). Executive coaching: A review and agenda for future research. *Journal of Management.*, 31(6), 829-848.
- Fetter, R., MacKenzie, S., Moorman, R., & Podsakoff, P. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. 1(2). *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. doi:10.1016/1048-9843(90)90009-7

- Fillery-Travis, A., & Lane, J. (2006). Does Coaching Work Or Are We Asking the Wrong Question? *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 24-36.
- Fillery-Travis, A., & Passmore, J. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching An International Journal of Theory Research and Praticce*, vol. 4(2), 70-88. doi:10.1080/17521882.2011.596484
- Freas, A., & Sherman, S. (nov de 2004). The wild west of executive coaching. *Harvard Business Review*, 82(11), 82-90, 148.
- Fundação Nacional da Qualidade e Modelo de Excelência na Gestão (FNQ). (21 de dezembro de 2018). *Blogue da Fundação Nacional da Qualidade e Modelo de Excelência na Gestão*. Obtido em 4 de janeiro de 2019, de Fundação Nacional da Qualidade e Modelo de Excelência na Gestão: <https://blog.fnq.org.br/mundo-vuca-o-que-e/>
- Furnham, A., & Grover, S. (2016). Coaching as a developmental intervention in organizations; a systematic review of nits effectiveness and the mechanisms underlying it. *PLOS ONE*.
- Gageiro, J. N., & Pestana, M. H. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Gallwey, W. T. (2015). *O jogo interior do ténis: o guia clássico para o lado mental na excelência para o desempenho*. SportBook.
- Gibbes, C., & Passmore, J. (2007). The state of executive coaching research:What does the current literature tell us and what's next for coaching research? *International Coaching Psychology Review*, 2(2). Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/47528957>
- Giulio, J. D. (2014). Are leaders born or made? *PSM310 Leadership and Business Acumen*.
- Goldsmith, M. (2009). Executive coaching: a real world perspective from a real-life coaching practitioner. *International coaching Psychology Review*, 4(1), 22–24. Obtido em 25 de jan de 2019, de http://groups.psychology.org.au/Assets/Files/ICPR%204_1%20web.pdf
- Gomes, A. R. (2005). *Liderança e Relação Treinador-Atleta em contextos desportivos*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Obtido em 29 de novembro de 2019, de <http://hdl.handle.net/1822/3334>
- Grant, A. M. (2012). ROI is a poor measure of coaching success: towards a more holistic approach using a well-being and engagement framework. *Coaching: An*

- International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 74-85.
doi:10.1080/17521882.2012.672438
- Grant, A. M., & Zackon, R. (2004). Executive, workplace and life coaching: findings from a large -scale survey of international coach federation members. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2(2), 1-15.
- Griffin, M., Jones, R., & Rafferty, A. (2006). The executive coaching trend: Towards more flexible executives. *leadership & Organization Development Journal*, 27(7), pp. 584-596. doi: 10.1108/01437730610692434
- Hall, D. T., Hollenbeck, G. P., & Otazo, K. L. (1999). Behind Closed doors: Watt really happens in executive coaching. *Organizational Dynamics*, 27(3), 39-53. doi:10.1016/S0090-2616(99)90020-7
- Heinselman, T., & Thach, L. (1999). Executive coaching defined. 53(3), 34.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Holanda Melo, L., Machado, D. Q., Matos, F. R., & Melo, L. H. (2015). O Coaching e o processo de desenvolvimento de competências e habilidades na aprendizagem gerencial. (U. C. Pontifícia, Ed.) *Caderno de administração*, 9(1), 25-48.
- Hooijberg, R., & Lane, N. (2009). Using Multisource Feedback Coaching Effectively in Executive Education. *Academy of Management Learning & Education*., 8(4), 483-493.
- House, R. J. (1971). A Path Goal Theory of Leader Effectiveness. . *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321. doi:10.2307/2391905
- International Coach Federation. (2016). *Global Coaching Study*.
- Jago, A. G. (1982). Leadership: perspectives in theory and reasearch. *Management Science*, 28(3), 315-336. doi:https://doi.org/10.1287/mnsc.28.3.315
- Jermier, J. M., & Kerr, S. (1978). Substitutes of leadesrhip: Their meaning and measurement. *Oganizational Behaviour and Human Performance*, 22, 375-403.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- João, M. (2011). *Coaching - Um guia essencial ao sucesso do coach, do gestor e de quem quer ser ainda mais feliz*. Carnaxide: Smartbook.
- Joo, B.-K. (2005). Executive coaching: A conceptual framework from an integrative review of pratice and research. *Human Resource Development Review*, 462-488. doi:DOI: 10.1177/1534484305280866

- Kampa, S., & White, R. P. (2002). . The effectiveness of executive coaching: What we know and what we still need to know. Em R. L. Lowman, *The California School of Organizational Studies*. (pp. 139–158). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kampa-Kokesch, S. (2002). *Executive coaching as an individually tailored consultation intervention: Does it increase leadership?* (Vol. 62). Dissertation abstracts international. B. The sciences and engineering.
- Karsten, M. A. (2010). Coaching: An effective leadership intervention. *Nursing Clinics of North America*, 45(1), 39-48. doi:doi:10.1016/j.cnur.2009.11.001
- Kets De Vries, M. (2005). Leadership group coaching in action: The zen of creating high performance teams. *Academy of Management Executive*, v. 19, n. 1, 61-76. Obtido em 19 de janeiro de 2019, de https://www.jstor.org/stable/4166153?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents
- Kilburg, R. R. (2000). *Executive coaching: Developing managerial wisdom in a worl of caos*. Washington, DC.: A.P.A.
- Klimoski, R. J., & Zaccaro, S. J. (2001). The nature of organizational: An introduction. Em S. J. Zaccaro, & R. J. Klimoski, *The nature of organizational leadership: Understanding the performance imperatives confronting today's leader* (pp. 3-41). San Francisco: Jossey-Bass.
- Koortzen, P., & Oosthuizen, R. M. (2010). A competence executive coaching model. *Journal of Industrial Psychology*, 36(1). doi:10.4102/sajip.v36i1.837
- Koriath, J., Mcanally, K., & Underhill, B. (2007). *Executive coaching for results: the definitive guide to developing organizational leaders* (1ª ed.). Osasco: Berrett-Koehler Publishers.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Caleidoscópio.
- Kraiger, K., & Peterson, D. B. (2004). A Practical Guide to Evaluating Coaching: Translating State-of-the-Art Techniques to the Real World. Em J. E. Edwards, J. C. Scott, & N. S. Raju, *The Human Resources Program-evaluation Handbook* (pp. p. 262-282). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Krausz, R. R. (2007). *Coaching executivo: a conquista da liderança*. S. Paulo: Nobel.
- Lai, Y.-L., & Passmore, J. (2019). Coaching psychology: Exploring definitions and research contribution to practice? *International Coaching Psychology Review*, 14(2), 69-83.

- Lawrence, P., & Whyte, A. (2014). Return on investment in executive coaching: a practical model for measuring ROI in organisations. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 7(1), 4-17. doi:10.1080/17521882.2013.811694
- Leedham, M. (2005). The coaching scorecard based coaching and mentoring. *International Journal of Evidence*, 3, 30-44.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). *What We Know About School Leadership*. New College for School Leadership (NCSL). W. Firestone & C. Riehl (Eds.) A new agenda: Directions for research on.
- Levenson, A. (2009). Measuring and maximizing the business impact of executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61(2), 103–121. doi:10.1037/a0015438
- Levenson, A., McDermott, M., & Newton, S. (2007). What coaching can and cannot do for your organization. 30., 30-37. Obtido em 23 de mai de 2019, de <https://www.google.com/search?q=What+coaching+can+and+cannot+do+for+your+organization.&aq=chrome..69i57j0.1993j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Llewelyn, S., & Northcott, D. (2007). The “singular view” in management case studies. *Qualitative Research in Organizations and Management An International Journal*, 2 (2), . 194-207. doi:10.1108/17465640710835355
- Lowman, R. L. (2005). ExecutiveCoaching: The road to Dodoville needs paving with more than good assumptions. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(1), 90-96. doi:10.1037/1065-9293.57.1.90
- Lowman, R. L., & Williams, J. S. (2018). The efficacy of executive coaching: an empirical investigation of two approaches using random assignment and a switcing - replications design. *Consulting psychology journal: Practice and Research*, 227-249.
- Maccoby, M. (Janeiro-fevereiro de 2000). Narcissistic leaders: The incredible pros, the inevitable cos. *Harvard Business Review*, 69-77.
- MacKie, D. (2014). The Effectiveness of strength-based executive coaching in enhancing full range leadership development: A controlled study. *Consulting Psychology Journal: Pratice and Research*, 118-137.
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (3ª ed. ed.). Sílabo.

- Marques, J. R. (24 de agosto de 2016). Obtido em 11 de agosto de 2018, de Blog do JRM: <https://www.jrmcoaching.com.br/blog/quem-e-timothy-gallwey/>
- Maynard, S. (2006). *Personal and professional coaching: a review of literature*. Dissertação de mestrado, Walden University.
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4). Obtido de <https://www.researchgate.net/publication/272353199>
- Melo, G., Nascimento, D. C., Prestes, J., & Tibana, R. (2015). Testes de normalidade em análises estatísticas: Uma orientação para praticantes em ciências da saúde e atividade física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 14(2), 73-77.
- Michelman, P. (13 de jun de 2005). What an executive coach can do for you. *Harvard Business School Working Knowledge*. Obtido em 18 de jan de 2019, de <https://hbswk.hbs.edu/archive/what-an-executive-coach-can-do-for-you>
- Middlehurst, R. (2008). Not enough science or not enough learning? Exploring the gaps between leadership theory and practice. *Higher Education Quarterly*, 62,(4), 322-339. doi:10.1111/j.1468-2273.2008.00397.x
- Milaré, S. A., & Yoshida, E. M. (2009). Intervenção breve em organizações: mudança em coaching de executivos. *Psicologia em estudo*, 14(4), 717-727.
- Mintzber, H. (1 de outubro de 2009). Debunking management myths. *MIT Sloan: Management Review*. Obtido em 4 de jan de 2019, de <https://sloanreview.mit.edu/article/debunking-management-myths/>
- Mintzberg, H. (2010). *Managing*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mônego, N. M. (2014). The influence of executive coaching on organizational performance. *vol.7, nº1*. Obtido em 20 de abril de 2019, de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/graduacao/article/view/18296/0>
- Moreira, R., & Reis, E. (1993). *Pesquisa de mercados*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Moscovici, F. (1997). *Desenvolvimento interpessoal*. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos.
- Mujtaba, B. G. (2009). Situational leadership and diversity management coaching skills. *Journal of Diversity Management*, 4(1). Obtido em 25 de setembro de 2018
- Nahas, A. K. (22 de ago de 2016). *Meus dados não seguem distribuição normal, e agora?* Obtido em 23 de mai de 2018, de LinkedIn: www.linkedin.com/pulse/meus-dados-

- n%C3%A3o-seguem-distribui%C3%A7%C3%A3o-normal-e-agora-kutschenko-nahas/
- Neves. (2013). *Liderança e satisfação dos enfermeiros com a supervisão*. Dissertação de mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Área de especialização em gestão de cuidados, Coimbra.
- Northouse, P. (2004). *Leadership : Theory and practice* (3ª ed.). (S. Publications, Ed.) San Diego, CA: Thousand Oaks.
- O'Connor, J., & Lages, A. (2010). *How Coaching works*.
- Öhman, A. (2008). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive and clinical perspectives. Em M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett, *Handbook of emotions* (2 ed. ed., p. 864). In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed.). Nova Iorque: Guilford Press., Nova Iorque: Guilford Press.: . In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd Ed.). Nova Iorque: Guilford Press. Obtido em 4 de agosto de 2019, de www.pdfdrive.com
- O'Neill, M. B. (2005). An ROI method for executive coaching: Have the client convince the coach of the return on investment? *The International Journal of Coaching in Organizations*, 39-52.
- Parker-Williams, V. (2006). Business impact of executive coaching: demonstrating monetary value. *Industrial and comercial training*, 122-127.
- Passmore. (2010). *Leadership Coaching - Working with leaders to develop elite performance* (1ª ed.). London: Kogan Page. Obtido em 23 de outubro de 2018, de https://books.google.pt/books?id=PKYw3dF--boC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Passmore, J. (2007). An integrative model for executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*., 59., 68-78. doi:10.1037/1065-9293.59.1.68.
- Passmore, J. (2007a). Coaching & mentoring: The role of experience and sector knowledge. *International Journal of Evidence based Coaching and Mentoring*, 10-16.
- Passmore, J., Pena, M., Rosinski, P., & Szabo, A. (2010). *Excellence in coaching: The industry guide*. London: Kogan Page.
- Patrício, T., & Pereira, A. (2013). *SPSS: Guia prático de utilização: análise de dados para ciências sociais e psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Peltier, B. (2009). *The Psychology of executive coaching: theory & application*. (2ª ed.). New York: Routledge.

- Phillips, J. J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs* (2^a ed.). Burlington, Massachusetts: Butterworth-Heinemann. Obtido em 17 de abril de 2019, de <https://epdf.pub/queue/return-on-investment-in-training-and-performance-improvement-programs-second-edition.html>
- Pino, F. A. (2014). A questão da não normalidade: uma revisão. *Rev. de Economia Agrícola*, 61(2), 17-33.
- Ravier, L. E. (2005). *Arte y ciencia del coaching: Su historia, filosofia y esencia*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- Ré, C. A. (2011). *O Fenômeno da liderança em escolas públicas de Ensino médio de Rio Grande do Sul*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico, Florianópolis. Obtido em 23 de fevereiro de 2019, de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95418/294511.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Redshaw, B. (2000). Do we really understand coaching? How can we make it work better? *Industrial and Commercial Training*, 32(3), pp. 106–108.
- Robbins, S. (2009). *Comportamento organizacional*. S. Paulo: Pearson Prentice Hall. Obtido em 10 de 2019 de Maio, de https://www.academia.edu/31570402/ROBBINS_2009_Livro_comportamento_organizacional_steph
- Rogers, C. (1997). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes editores.
- Rose, J. C. (1982). Consciência e propósito no behaviorismo radical. Em B. P. Júnior, *Filosofia e comportamento* (pp. 67-91). Brasiliense. Obtido em 24 de outubro de 2019, de <https://www.researchgate.net/publication/275652348>
- Rosinski, P. (2011). Global coaching for organizational development. *The International Journal of Coaching in Organizations*(30 (8) 2), 49-66.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger Publishers. Obtido de <https://www.pdfdrive.com/leadership-for-the-twenty-first-century-d174835613.html>
- Rouco, C. (2012). *Modelo de gestão de Desenvolvimento de Competências de Liderança em Contexto Militar. [Em linha]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa, 2012. [Consultado em 2016-01-09]. Disponível em: WWW: <URL:http://hdl.h*. Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências da Economia e da Empresa, Lisboa. Obtido em 9 de janeiro de 2016, de <http://hdl.handle.net/11067/136>

- Rouco, C., & Sarmento, M. (2010). Perspetivas do conceito de liderança. *Proelium*, VI(13), 71-90.
- Rouco, C., Rosinha, A., & Sarmento, M. (2011). Ciclo do gestor e do líder para desempenhos superiores. *Revista Proelium*, VII série, nº 1, 27-48.
- Santos, A. R. (2008). *Gestão Estratégica: Conceitos, modelos e instrumentos*. Escolar Editora.
- Saporito. (1996). Business-linked executive department: Coaching senior executives. *Consulting Psychology journal: Practice and Research*, 48(2), 96-103. Obtido em 8 de jan de 2018
- Schnell, E. R. (2005). A Case Study of Executive Coaching as a Support Mechanism During Organizational Growth and Evolution. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 57(1), 41-56. Obtido em 3 de jun de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1037/1065-9293.57.1.41>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (dec de 1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. Obtido de <http://links.jstor.org/sici?sici=0006-3444%28196512%2952%3A3%2F4%3C591%3AAAQVTF%3E2.0.CO%3B2-B>
- Silva, M. d. (2018). Coaching: um caminho para o sucesso. *Revista Gestão em Foco*, 188-199. Obtido em 5 de agosto de 2018, de http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/gestao_foco/artigos/ano2018/014_coaching_um_caminho_para_o_sucesso.pdf
- Simpson, J. (2010). In What Ways Does Coaching Contribute to Effective Leadership Development? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 114-133.
- Skinner, B. F. (2003). *Ciência e comportamento humano* (11ª ed.). Obtido de <https://psicologiadoespirito.files.wordpress.com/2016/11/cic3aancia-e-comportamento-humano-b-f-skinner.pdf>
- Souza, V. R. (2015). *Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: um estudo de caso numa escola privada na região norte de portugal*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga.
- Stern, L., & Stout-Rostron, S. (2013). What progress has been made in coaching research in relation to 16 ICRF focus areas from 2008 to 2012? *Coaching: An International*

- Journal of Theory, Research and Practice*, 6:1, 72-96.
doi:10.1080/17521882.2012.757013
- Sweeney, T. (2007). Coaching your way to the top. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 39 (3), 170 - 173. Obtido em 12 de jul de 2019, de <http://dx.doi.org/10.1108/00197850710742270>
- Tach, E. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(4), 205-214. Obtido em 30 de jan de 2017, de https://www.researchgate.net/publication/241701721_The_Impact_of_Executive_Coaching_and_360_Feedback_on_Leadership_Effectiveness/link/55e74edb08aeb6516262dfb8/download
- Talkington, A. W., Voss, L. S., & Wise, P. S. (s.d.). The Case For Executive Coaching.
- Thach. (2002). The impact of executive coaching and 360 feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 205-214.
- Tobias, L. L. (1996). Coaching executives. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 87-95. Obtido em 13 de fev de 2019, de sci-hub.tw/10.1037/1061-4087.48.2.87
- Truijen, K. J., & van Woerkom, M. (2008). The pitfalls of collegial coaching. *Journal of Workplace Learning*, 20(5), 316–326. doi:10.1108/13665620810882923
- Tyler, K. (2000). Scoring big in the workplace. *HR Magazine*, 45, pp. 96-106. Obtido em 2 de jan de 2018, de <https://www.shrm.org/hr-today/news/hr-magazine/pages/0600tyler.aspx>
- Webber, R. A. (1970). Perceptions of Interactions Between Superiors and Subordinates. *Human Relations*, 23(3), 235-248. doi:10.1177/001872677002300306
- Webster. (2002). Firms failing to evaluate the results of coaching. *Industrial and Commercial Training*, 34(5), 202-207. doi:<https://doi.org/10.1108/ict.2002.03734eab.006>
- White, R. P., & Witherspoon, R. (1996). Executive coaching: A continuum of roles. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 48(2), 124–133. doi:10.1037/1061-4087.48.2.124
- Whitemore, J. (2009). *Coaching for Performance. GROWing human potential and purpose. The principles and practice of coaching and leadership*. Nicholas Brealey Publishing.

- Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance. The Principles and Practice of Coaching and Leadership*. (N. B. Publishing, Ed.) London. Obtido em 17 de mar de 2019
- Wu, F. Y. (2006). *A Study of Leadership Styles and Foreign English Teachers Job Satisfaction in Adult. English Cram Schools of Taipei and Kaohsiung Cities in Taiwan*. The University of Incarnate World.
- Yin, R. (1994). *Case study Research: design and methods* (3ª ed.). Sage Publications.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in Organizations* (2ª ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Zaharov, A. (2010). *Coaching: caminhos para a transformação da carreira e da vida pessoal*. . Rio de Janeiro: Braspor.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário aplicado aos líderes

CODIFICAÇÃO

--	--	--



ACADEMIA MILITAR

Este questionário tem objetivos meramente académicos e está inserido no âmbito do **Mestrado de Liderança – Pessoas e Organizações**, cujo tema é “**Coaching individual como exponencial para o desenvolvimento de competências de liderança**”.

Destina-se a recolher informação que permita a realização de trabalhos práticos no âmbito da caracterização da liderança e a sua influência em equipas de trabalho dentro da mesma empresa. Para este efeito solicitamos a colaboração dos elementos da equipa (chefia e colaboradores) para o preenchimento do presente questionário.

O questionário é de resposta individual, autónoma, sem outro tipo de participação ou consulta externa, demorando o seu preenchimento entre 10 a 15 minutos.

As respostas são rigorosamente anónimas e serão tratadas apenas de forma agregada, não permitindo a identificação individual. Os seus resultados apenas servem como indicadores sobre o nível de concordância para liderança em cada competência.

O questionário é constituído por três partes: caracterização sociodemográfica, questionário de desempenho (Roseira *et al.*) e questionário de competências de liderança (Rouco, 2012). As respostas são anónimas e confidenciais pelo que não se deve identificar. Assinale sempre a resposta que lhe pareça mais adequada, indicando o grau de acordo ou desacordo com as afirmações presentes nos questionários (colocando uma cruz no quadrado que melhor refletir a sua concordância/discordância).

Responda a todas as questões, mesmo que hesite em certos casos.

Sendo o Colaborador ou a Chefia recentes nas funções, considere a situação atual, para a sua resposta.

Para que este estudo obtenha informação válida, agradecemos a sinceridade e a veracidade na resposta às perguntas deste questionário.

Agradecemos a sua colaboração!

I Parte

Caracterização sociodemográfica

Assinale no quadrado correspondente

1. Idade		
1.1	Menos que 31 anos	
1.2	Entre 31 e 40 anos	
1.3	Entre 41 e 50 anos	
1.4	Mais do que 50	

3. Antiguidade na Empresa		
3.1	Menos que 10 anos	
3.2	Entre 10 e 20 anos	
3.3	Entre 21 e 30 anos	
3.4	Mais de 31 anos	

5. Habilitações literárias		
5.1	Inferior ao 12º ano	
5.2	12º Ano	
5.3	Frequência universitária	
5.4	Licenciatura	
5.5	Mestrado	
5.6	Outro	

2. Sexo		
2.1	Feminino	
2.2	Masculino	

4. Categoria profissional		
4.1	Administrativo	
4.2	Comercial	
4.3	Técnico	
4.4	Atendedor	
4.5	Distribuidor	
4.6	Outro	

6. Área funcional		
6.1	Distribuição	
6.2	Atendimento	
6.3	Tratamento	
6.4	Serviço Centrais	
6.5	Outro	

II Parte
Questionário de Desempenho
(Roseira et al., 2016)

Na minha equipa, como gestor

Nº	ítems	Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente
7	Preparo os outros para assumirem as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7
8	Perco o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
9	Procuo identificar em mim ideias que possam limitar a Imagem que tenho do outro.	1	2	3	4	5	6	7
10	O feedback que recebo e dou altera os meus comportamentos e dos outros.	1	2	3	4	5	6	7
11	Promovo o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objectivos.	1	2	3	4	5	6	7
12	Dou autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação.	1	2	3	4	5	6	7
13	Procuo em todos os momentos ter uma comunicação assertiva.	1	2	3	4	5	6	7
14	Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações de confiança na equipa.	1	2	3	4	5	6	7
15	Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa.	1	2	3	4	5	6	7

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, como Gestor

Nº	Item	Discordo totalmente	Discordo muito pouco	Discordo pouco	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo muito pouco	Concordo totalmente
16	Trabalho com determinação para o sucesso da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
17	Entusiasmo os outros para cumprir os objetivos da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
18	Trabalho facilmente em equipas multi e interculturais.	1	2	3	4	5	6	7	8
19	Procuro conciliar os objetivos individuais dos outros com os da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
20	Tenho respeito pelas ideias dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
21	Adquiro novas competências para trabalhar eficazmente.	1	2	3	4	5	6	7	8
22	Acredito em mim para fazer corretamente as tarefas na maioria das situações.	1	2	3	4	5	6	7	8
23	Mantenho a calma nos momentos de maior tensão.	1	2	3	4	5	6	7	8
24	Sou bom a identificar problemas na equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
25	Falo com os outros de modo a manter a sua atenção.	1	2	3	4	5	6	7	8
26	Defendo os meus sentimentos de forma socialmente aceitável.	1	2	3	4	5	6	7	8
27	Não tenho medo de tomar decisões difíceis.	1	2	3	4	5	6	7	8
28	Ajudo os outros a identificar os seus pontos fortes.	1	2	3	4	5	6	7	8
29	Sou capaz de reconhecer o pensamento dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
30	Convido os outros a fazerem parte da tomada de decisão.	1	2	3	4	5	6	7	8
31	Deixo os outros decidir como cumprir os objetivos.	1	2	3	4	5	6	7	8
32	Adapto os meus comportamentos a cada situação.	1	2	3	4	5	6	7	8
33	Desenvolvo nos outros o sentimento de que somos uma equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
34	Encorajo a resolução construtiva dos problemas na equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
35	Consigo influenciar os outros através dos seus exemplos.	1	2	3	4	5	6	7	8
36	Procuro focalizar os outros na tarefa.	1	2	3	4	5	6	7	8
37	Reconheço a contribuição dos outros para o sucesso.	1	2	3	4	5	6	7	8

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, como Gestor

Nº	Item	Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo pouco	Concordo pouco	Concordo muito	Concordo totalmente
38	Trabalho como equipa durante a execução de uma tarefa.	1	2	3	4	5	6
39	Analisar os problemas de forma oportuna e sistemática.	1	2	3	4	5	6
40	Sonho franco e aberto com a equipa.	1	2	3	4	5	6
41	Ter a capacidade de diagnosticar oportunidades externas para a equipa.	1	2	3	4	5	6
42	Criar oportunidades para melhorar a equipa.	1	2	3	4	5	6
43	Trabalho duro para o sucesso da equipa.	1	2	3	4	5	6
44	Faço as tarefas com entusiasmo.	1	2	3	4	5	6
45	Trabalho bem com pessoas de diferentes culturas.	1	2	3	4	5	6
46	Tento conciliar as necessidades dos outros	1	2	3	4	5	6
47	Tenho respeito pelas ideias dos outros.	1	2	3	4	5	6
48	Atualizo os meus conhecimentos para trabalhar eficazmente.	1	2	3	4	5	6
49	Estou confiante quando escolho soluções, na maioria das situações.	1	2	3	4	5	6
50	Mantenho a calma em situações stressantes	1	2	3	4	5	6
51	Encontro soluções para os problemas difíceis da equipa	1	2	3	4	5	6
52	Falo com os outros com facilidade	1	2	3	4	5	6
53	Expresso os meus pontos de vista mesmo sob pressão para afirmar a minha opinião	1	2	3	4	5	6
54	Não tenho medo de lutar por aquilo que considero certo	1	2	3	4	5	6
55	Ajudo os outros a identificarem áreas para se desenvolverem	1	2	3	4	5	6
56	Sou capaz de perceber a perspetiva dos outros	1	2	3	4	5	6
57	Encorajo os outros a expressarem as suas ideias e opiniões	1	2	3	4	5	6
58	Deixo os outros decidirem como cumprir os objetivos	1	2	3	4	5	6
59	Sou capaz de trabalhar eficazmente em diferentes situações	1	2	3	4	5	6

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, como gestor....

Nº	Item	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Discordo totalmente	Discordo	Concordo
60	Promovo o trabalho de equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
61	Ouçó todas as partes na resolução de conflitos	1	2	3	4	5	6	7	8	
62	Consigo influenciar os outros de acordo com as regras da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
63	Tento desenvolver redes com pessoas que podem contribuir para a realização dos objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8	
64	Dou reconhecimento aos outros pelas suas contribuições	1	2	3	4	5	6	7	8	
65	Relaciono-me eficazmente com os outros durante a execução das tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8	
66	Implemento soluções que resolvem os problemas da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
67	Admito erros abertamente com a equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
68	Visualizo o ambiente interno e externo da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
69	Tento melhorar estruturas e práticas da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
70	Se falho primeiro, começa de novo para o sucesso	1	2	3	4	5	6	7	8	
71	Faço as tarefas com energia	1	2	3	4	5	6	7	8	
72	Trabalho eficazmente com todo o tipo de pessoas	1	2	3	4	5	6	7	8	
73	Tento reconciliar as aspirações dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8	
74	Tenho respeito pelas crenças dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8	
75	Faço o meu trabalho com elevada qualidade	1	2	3	4	5	6	7	8	
76	Confo nas minhas capacidades para agir nas situações difíceis	1	2	3	4	5	6	7	8	
77	Mantenho-me calmo na maioria das situações incertas	1	2	3	4	5	6	7	8	
78	Consigo facilmente resolver os problemas da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8	
79	Transmito as minhas ideias claramente	1	2	3	4	5	6	7	8	
80	Ouçó os outros antes de mostrar o seu desacordo	1	2	3	4	5	6	7	8	
81	Não tenho medo das novas situações	1	2	3	4	5	6	7	8	
82	Ajudo os outros a melhorarem as suas capacidades	1	2	3	4	5	6	7	8	
83	Sou capaz de reconhecer o sentimento dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8	

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, como gestor....

Nº	Item	Discordo totalmente	Discordo Muito	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo muitíssimo	Concordo totalmente
84	Forneço as informações adequadas para permitir que outros participem nos processos de tomada de decisão	1	2	3	4	5	6	7	8
85	Deixo os outros tomarem as decisões	1	2	3	4	5	6	7	8
86	Mudo os meus comportamentos para encontrar as necessidades face às diferentes situações	1	2	3	4	5	6	7	8
87	Encorajo os outros a sentirem-se importantes na equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
88	Tento agir como um mediador na resolução de conflitos	1	2	3	4	5	6	7	8
89	Procuro ser um exemplo através dos meus comportamentos	1	2	3	4	5	6	7	8
90	Encorajo os outros a executarem as tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8
91	Promovo o sucesso dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8
92	Mantenho boa comunicação com os outros durante a execução das tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8
93	Tenho a capacidade para antecipar as situações	1	2	3	4	5	6	7	8
94	Admito falhas abertamente na equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
95	Avalio os recursos disponíveis para alcançar os objetivos da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
96	Faço mudanças para melhorar a equipa	1	2	3	4	5	6	7	8

Muito Obrigada!

Apêndice B: Questionário aplicado aos liderados

CODIFICAÇÃO

--	--	--



ACADEMIA MILITAR

Este questionário tem objetivos meramente académicos e está inserido no âmbito do **Mestrado de Liderança – Pessoas e Organizações**, cujo tema é **“Coaching individual como exponencial para o desenvolvimento de competências de liderança”**.

Destina-se a recolher informação que permita a realização de trabalhos práticos no âmbito da caracterização da liderança e a sua influência em equipas de trabalho dentro da mesma empresa. Para este efeito solicitamos a colaboração dos elementos da equipa (chefia e colaboradores) para o preenchimento do presente questionário.

O questionário é de resposta individual, autónoma, sem outro tipo de participação ou consulta externa, demorando o seu preenchimento entre 10 a 15 minutos.

As respostas são rigorosamente anónimas e serão tratadas apenas de forma agregada, não permitindo a identificação individual. Os seus resultados apenas servem como indicadores sobre o nível de concordância para liderança em cada competência.

O questionário é constituído por três partes: caracterização sociodemográfica, questionário de desempenho (Roseira *et al.*) e questionário de competências de liderança (Rouco, 2012). As respostas são anónimas e confidenciais pelo que não se deve identificar. Assinale sempre a resposta que lhe pareça mais adequada, indicando o grau de acordo ou desacordo com as afirmações presentes nos questionários (colocando uma cruz no quadrado que melhor refletir a sua concordância/discordância).

Responda a todas as questões, mesmo que hesite em certos casos.

Sendo o Colaborador ou a Chefia recentes nas funções, considere a situação atual, para a sua resposta.

Para que este estudo obtenha informação válida, agradecemos a sinceridade e a veracidade na resposta às perguntas deste questionário.

Agradecemos a sua colaboração!

I Parte

Caracterização sociodemográfica

Assinale no quadrado correspondente

1. Idade		
1.1	Menos que 31 anos	<input type="checkbox"/>
1.2	Entre 31 e 40 anos	<input type="checkbox"/>
1.3	Entre 41 e 50 anos	<input type="checkbox"/>
1.4	Mais do que 50	<input type="checkbox"/>

3. Antiguidade na Empresa		
3.1	Menos que 10 anos	<input type="checkbox"/>
3.2	Entre 10 e 20 anos	<input type="checkbox"/>
3.3	Entre 21 e 30 anos	<input type="checkbox"/>
3.4	Mais de 31 anos	<input type="checkbox"/>

5. Habilitações literárias		
5.1	Inferior ao 12º ano	<input type="checkbox"/>
5.2	12º Ano	<input type="checkbox"/>
5.3	Frequência universitária	<input type="checkbox"/>
5.4	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
5.5	Mestrado	<input type="checkbox"/>
5.6	Outro	<input type="checkbox"/>

2. Sexo		
2.1	Feminino	<input type="checkbox"/>
2.2	Masculino	<input type="checkbox"/>

4. Categoria profissional		
4.1	Administrativo	<input type="checkbox"/>
4.2	Comercial	<input type="checkbox"/>
4.3	Técnico	<input type="checkbox"/>
4.4	Atendedor	<input type="checkbox"/>
4.5	Distribuidor	<input type="checkbox"/>
4.6	Outro	<input type="checkbox"/>

6. Área funcional		
6.1	Distribuição	<input type="checkbox"/>
6.2	Atendimento	<input type="checkbox"/>
6.3	Tratamento	<input type="checkbox"/>
6.4	Serviço Centralis	<input type="checkbox"/>
6.5	Outro	<input type="checkbox"/>

II Parte
Questionário de Desempenho
(Roseira et al., 2016)

Na minha equipa, o meu gestor

Nº	itens	Discordo totalmente	Discordo Muito	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo muito	Concordo totalmente
7	Prepara os outros para assumirem as tarefas.	1	2	3	4	5	6	7	8
8	Perde o foco com facilidade ao analisar diferentes perspectivas para cumprir os objectivos.	1	2	3	4	5	6	7	8
9	Procura identificar em mim ideias que possam limitar a imagem que tenho do outro.	1	2	3	4	5	6	7	8
10	O feedback que o meu gestor dá e recebe altera os meus comportamentos e dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
11	Promove o compromisso dos membros da equipa para estarem orientados para o cumprimento dos objectivos.	1	2	3	4	5	6	7	8
12	Dá autonomia aos membros da minha equipa para resolverem eficazmente os problemas em cada situação.	1	2	3	4	5	6	7	8
13	Procura em todos os momentos ter uma comunicação assertiva.	1	2	3	4	5	6	7	8
14	Promove um bom ambiente para que sejam estabelecidas relações de confiança na equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
15	Promove as regras para que estejam alinhadas com a estratégia da empresa.	1	2	3	4	5	6	7	8

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, o meu Gestor

Nº	Itens	Discordo totalmente	Discordo Muito	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo muito	Concordo totalmente
16	Trabalha com determinação para o sucesso da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
17	Entusiasma os outros para cumprir os objetivos da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
18	Trabalha facilmente em equipas multi e interculturais.	1	2	3	4	5	6	7	8
19	Procura conciliar os objetivos individuais dos outros com os da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
20	Tem respeito pelas ideias dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
21	Adquire novas competências para trabalhar eficazmente.	1	2	3	4	5	6	7	8
22	Acredita nele para fazer corretamente as tarefas na maioria das situações.	1	2	3	4	5	6	7	8
23	Mantém a calma nos momentos de maior tensão.	1	2	3	4	5	6	7	8
24	É bom a identificar problemas na equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
25	Fala com os outros de modo a manter a sua atenção.	1	2	3	4	5	6	7	8
26	Defende os seus sentimentos de forma socialmente aceitável.	1	2	3	4	5	6	7	8
27	Não tem medo de tomar decisões difíceis.	1	2	3	4	5	6	7	8
28	Ajuda os outros a identificar os seus pontos fortes.	1	2	3	4	5	6	7	8
29	É capaz de reconhecer o pensamento dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
30	Convida os outros a fazerem parte da tomada de decisão.	1	2	3	4	5	6	7	8
31	Deixa os outros decidir como cumprir os objetivos.	1	2	3	4	5	6	7	8
32	Adapta os seus comportamentos a cada situação.	1	2	3	4	5	6	7	8
33	Desenvolve nos outros o sentimento de que somos uma equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
34	Encoraja a resolução construtiva dos problemas na equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
35	Consegue influenciar os outros através dos seus exemplos.	1	2	3	4	5	6	7	8
36	Procura focalizar os outros na tarefa.	1	2	3	4	5	6	7	8
37	Reconhece a contribuição dos outros para o sucesso.	1	2	3	4	5	6	7	8

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, o meu Gestor

Nº	Itens	Discordo totalmente	Discordo Muitíssimo	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo muitíssimo	Concordo totalmente
38	Trabalha como equipa durante a execução de uma tarefa.	1	2	3	4	5	6	7	8
39	Analisa os problemas de forma oportuna e sistemática.	1	2	3	4	5	6	7	8
40	É franco e aberto com a equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
41	Tem a capacidade de diagnosticar oportunidades externas para a equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
42	Cria oportunidades para melhorar a equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
43	Trabalha duro para o sucesso da equipa.	1	2	3	4	5	6	7	8
44	Faz as tarefas com entusiasmo.	1	2	3	4	5	6	7	8
45	Trabalha bem com pessoas de diferentes culturas.	1	2	3	4	5	6	7	8
46	Tenta conciliar as necessidades dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8
47	Tem respeito pelas ideias dos outros.	1	2	3	4	5	6	7	8
48	Atualiza os seus conhecimentos para trabalhar eficazmente.	1	2	3	4	5	6	7	8
49	Está confiante quando escolhe soluções, na maioria das situações.	1	2	3	4	5	6	7	8
50	Mantém a calma em situações stressantes	1	2	3	4	5	6	7	8
51	Encontra soluções para os problemas difíceis da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
52	Fala com os outros com facilidade	1	2	3	4	5	6	7	8
53	Expressa os seus pontos de vista mesmo sob pressão para afirmar a sua opinião	1	2	3	4	5	6	7	8
54	Não tem medo de lutar por aquilo que considera certo	1	2	3	4	5	6	7	8
55	Ajuda os outros a identificar áreas para se desenvolverem	1	2	3	4	5	6	7	8
56	É capaz de perceber a perspetiva dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8
57	Encoraja os outros a expressar as suas ideias e opiniões	1	2	3	4	5	6	7	8
58	Deixa os outros decidirem como cumprir os objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8
59	É capaz de trabalhar eficazmente em diferentes situações	1	2	3	4	5	6	7	8

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, o meu Gestor

Nº	Itens	Discordo totalmente	Discordo a maior parte	Discordo muito	Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo muitíssimo	Concordo totalmente
60	Promove o trabalho de equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
61	Ouve todas as partes na resolução de conflitos	1	2	3	4	5	6	7	8
62	Consegue influenciar os outros de acordo com as regras da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
63	Tenta desenvolver redes com pessoas que podem contribuir para a realização dos objetivos	1	2	3	4	5	6	7	8
64	Dá reconhecimento aos outros pelas suas contribuições	1	2	3	4	5	6	7	8
65	Relaciona-se eficazmente com os outros durante a execução das tarefas	1	2	3	4	5	6	7	8
66	Implementa soluções que resolvem os problemas da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
67	Admite erros abertamente com a equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
68	Visualiza o ambiente interno e externo da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
69	Tenta melhorar estruturas e práticas da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
70	Se falha primeiro, começa de novo para o sucesso	1	2	3	4	5	6	7	8
71	Faz as tarefas com energia	1	2	3	4	5	6	7	8
72	Trabalha eficazmente com todo o tipo de pessoas	1	2	3	4	5	6	7	8
73	Tenta reconciliar as aspirações dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8
74	Tem respeito pelas crenças dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8
75	Faz o seu trabalho com elevada qualidade	1	2	3	4	5	6	7	8
76	Confia nas suas capacidades para agir nas situações difíceis	1	2	3	4	5	6	7	8
77	Mantém-se calmo na maioria das situações incertas	1	2	3	4	5	6	7	8
78	Consegue facilmente resolver os problemas da equipa	1	2	3	4	5	6	7	8
79	Transmite as suas ideias claramente	1	2	3	4	5	6	7	8
80	Ouve os outros antes de mostrar o seu desacordo	1	2	3	4	5	6	7	8
81	Não tem medo das novas situações	1	2	3	4	5	6	7	8
82	Ajuda os outros a melhorarem as suas capacidades	1	2	3	4	5	6	7	8
83	É capaz de reconhecer o sentimento dos outros	1	2	3	4	5	6	7	8

III Parte
Questionário de competências de Liderança (Rouco, 2012)

Na minha equipa, o meu Gestor

Nº	Itens	Discordo totalmente	Discordo muito pouco	Discordo pouco	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo muito pouco	Concordo totalmente
84	Fornecer as informações adequadas para permitir que outros participem nos processos de tomada de decisão	1	2	3	4	5	6	7
85	Deixa os outros tomarem as decisões	1	2	3	4	5	6	7
86	Muda os seus comportamentos para encontrar as necessidades face às diferentes situações	1	2	3	4	5	6	7
87	Encoraja os outros a sentirem-se importantes na equipa	1	2	3	4	5	6	7
88	Tenta agir como um mediador na resolução de conflitos	1	2	3	4	5	6	7
89	Procura ser um exemplo através dos seus comportamentos	1	2	3	4	5	6	7
90	Encoraja os outros a executarem as tarefas	1	2	3	4	5	6	7
91	Promove o sucesso dos outros	1	2	3	4	5	6	7
92	Mantém boa comunicação com os outros durante a execução das tarefas	1	2	3	4	5	6	7
93	Tem a capacidade para antecipar as situações	1	2	3	4	5	6	7
94	Admite falhas abertamente na equipa	1	2	3	4	5	6	7
95	Avalia os recursos disponíveis para alcançar os objetivos da equipa	1	2	3	4	5	6	7
96	Faz mudanças para melhorar a equipa	1	2	3	4	5	6	7

Muito Obrigada!

Apêndice C: Solicitação de autorização para aplicação dos questionários

De: CONCEÇÃO FORMAÇÃO
Enviada: segunda-feira, 31 de julho de 2017 12:52
Para:
Cc:
Assunto: Estudo para dissertação de mestrado

Bom Dia,

A equipa de Coaching dos CTT, conta com a colaboração da Coach M José Roseira, que está a desenvolver uma dissertação de mestrado no âmbito do Coaching Executivo e Liderança.
Foi concedida autorização para a realização do estudo na Empresa.

O objetivo é verificar o impacto do processo de Executive Coaching no comportamento de Liderança dos trabalhadores com funções de chefia através da sua percepção e da dos seus subordinados.
Para tal, pretende-se avaliar em dois momentos distintos do processo de Coaching, *antes* (momento 1) e *depois* (momento 2), qual a percepção, quer do Gestor/Coachee, quer dos seus subordinados relativamente aos indicadores de Liderança.

Essa avaliação, implica a utilização do Inquérito de Competências Associadas à Liderança constante do *Modelo Rouco (2012)* e um *Questionário de Desempenho (Roseira et al 2016)*, draft em anexo, aplicados num único formulário, nos dois momentos indicados. A aplicação será realizada pela M José Roseira, em ambos os momentos, quer aos Gestores/Coachees quer aos respetivos subordinados, em circunstância combinado com o Coachee e Coach (próxima de uma sessão de Coaching, mas em momento distinto).

A recolha de dados dependerá sempre da concordância de todas as pessoas envolvidas (Responsável que enquadra o Gestor/Coachee, o próprio Gestor/Coachee e os seus subordinados), a qual será confidencial e anónima, sendo a informação tratada de forma agregada não permitindo identificação dos respondentes.

Só serão válidos os questionários respondidos quer pelo Gestor/ Coachee quer pelos respetivos subordinados porque darão o resultado consolidado do impacto do processo de Coaching.

O estudo será apresentado exclusivamente no âmbito da dissertação de mestrado na Instituição Académica, não sendo em ocasião nenhuma referida a empresa na qual decorreu o estudo. Os resultados poderão ser transmitidos de forma agrupada aos envolvidos no estudo, se nisso demonstrarem interesse.

Operacionalização do estudo:

Início do processo de Coaching			Requisitos/necessidades
Primeira sessão (protocolo)	Momento 1:	enquadramento do estudo e dos requisitos necessários;	Distinção do processo de coaching; clarificação do voluntariado. Compreensão dos aspetos envolvidos/hierarquia do Gestor/Coachee.

		próprio Gestor/Coachee e subordinados), da confidencialidade e anonimato, dos objetivos do estudo.
	aplicação de questionário ao Gestor/Coachee (15 m antes da sessão de coaching);	Anuência de resposta pessoal ao questionário
Segunda sessão	aplicação de questionário aos subordinados do Gestor/Coachee (de preferência no mesmo dia, podendo ser noutra em caso de situação de férias ou outra ausência).	Os subordinados aceitam responder ao questionário.
Sessões seguintes		
Oitava sessão	Momento 2: reenquadramento do estudo e dos requisitos necessários	Reposicionamento do estudo em termos temporais
	aplicação de questionário ao Gestor/Coachee (15 m antes da sessão de coaching);	Anuência na resposta
	aplicação de questionário aos subordinados do gestor/Coachee (de preferência no mesmo dia, podendo ser noutra em caso de situação de férias ou outra ausência)	Necessidade de aceitação de resposta dos subordinados ao questionário.
Sessões seguintes		

Assim, caso não haja objeções da sua parte, será convidada a participar no estudo, a GL/Coachee que está atualmente em processo de Coaching:

XX

a quem será aplicado o questionário na próxima sessão de Coaching, bem como à respetiva equipa, em momento a combinar com a própria.

Caso venham a ser envolvidos outros GL em processo de Coaching, faremos idêntica auscultação.

Antecipadamente gratos pela colaboração prestada,

Melhores Cumprimentos,



Paulo Lopes
FMC/ Planeamento da Formação
paulo.lopes@ctt.pt
Telm.: +351 961 704 590

ctt.pt

Recursos Humanos e Organização
Av. D. João II, nº 13
1999-001 LISBOA
Tel.: +351 210 470 417

Apêndice D: Distribuição no tempo das sessões individuais de coaching

Líderes	SI1	SI2	SI3	SI4	SI5	SI6	SI7	SI8	SI9	SI10	SI11	SI12	SI13	SI14	SI15
G01	09-08-2016	09-02-2017	23-03-2017	12-04-2017	22-09-2017	19-01-2018	13-03-2018	17-05-2018	21-06-2018						
G02	10-02-2017	24-03-2017	24-05-2017	22-03-2018	05-04-2018	24-04-2018	17-01-2019	31-01-2019							
G03	12-05-2017	12-05-2017	23-06-2017	14-07-2017	10-11-2017	01-02-2018	22-01-2019								
G04	17-02-2017	18-04-2017	31-05-2017	12-07-2017	26-02-2018	15-03-2018	25-07-2018	27-09-2018	29-11-2018						
G05	09-05-2017	30-05-2017	27-06-2017	25-07-2017	16-11-2017	22-05-2018	19-11-2018	03-12-2018	08-01-2019	14-01-2019	018-02-2019				
G06	02-10-2017	29-11-2017	20-12-2017	27-02-2018	22-03-2019										
G08	16-10-2017	30-10-2017	06-11-2017	20-11-2017	04-12-2017	29-01-2018	19-02-2018	26-02-2018	12-03-2018	26-03-2018	09-04-2018	04-06-2018	18-06-2018		
G09	16-10-2017	30-10-2017	06-11-2017	20-11-2017	04-12-2017	20-01-2018	26-02-2018	12-03-2018	26-03-2018	04-06-2018	18-06-2018				
G10	16-10-2017	30-10-2017	06-11-2017	20-11-2017	04-12-2017	29-01-2018	12-02-2018	26-02-2018	12-03-2018	26-03-2018	09-04-2018	04-06-2018	18-06-2018	02-07-2018	30-07-2018
G11	23-10-2017	13-11-2017	22-01-2018	12-02-2018	05-03-2018	19-03-2018	02-04-2018	28-05-2018	18-06-2018						
G12	23-10-2017	13-11-2017	11-12-2017	08-01-2018	05-02-2018	19-02-2018	19-03-2018								
G13	23-10-2017	13-11-2017	08-01-2018	22-01-2018	05-02-2018	19-03-2018									
G14	16-10-2017	30-10-2017	20-11-2017	04-12-2017	15-01-2018	00-01-1900	00-01-1900	00-01-1900	00-01-1900	00-01-1900					
G15	23-10-2017														
G16	16-10-2017	30-10-2017	20-11-2017	04-12-2017	15-01-2018	29-01-2018	26-02-2019	12-03-2018	26-03-2018	09-04-2018	21-05-2018	04-06-2018			
G17	16-10-2017	30-10-2017	20-11-2017	15-01-2018	29-01-2018	26-02-2018	12-03-2018	26-03-2018	23-04-2018	21-05-2018	04-06-2018				
G18	16-10-2017	30-10-2017	20-11-2017	04-12-2017	29-01-2018	26-02-2018									
G19	16-10-2017	30-10-2017	20-11-2017	04-12-2017	15-01-2018	29-01-2018	26-02-2018	02-04-2018	04-06-2018						

Apêndice E: Testes de normalidade para o grupo de liderados

Testes de Normalidade						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estatística	df	Sig.	Estatística	df	Sig.
Determinação e Perseverança 1	,106	113	,003	,946	113	,000
Optimismo e entusiasmo 1	,095	113	,015	,957	113	,001
Multiculturalidade 1	,126	113	,000	,928	113	,000
Orientação para as pessoas 1	,176	113	,000	,956	113	,001
Consideração 1	,160	113	,000	,902	113	,000
Competências técnicas e profissionais 1	,124	113	,000	,945	113	,000
Autoconfiança 1	,139	113	,000	,935	113	,000
Autocontrole 1	,128	113	,000	,937	113	,000
Resolução de problemas 1	,114	113	,001	,954	113	,001
Comunicação 1	,121	113	,000	,960	113	,002
Assertividade 1	,112	113	,001	,960	113	,002
Coragem 1	,130	113	,000	,936	113	,000
Desenvolvimento dos outros 1	,124	113	,000	,952	113	,001
Empatia 1	,142	113	,000	,929	113	,000
Liderança participativa 1	,121	113	,000	,956	113	,001
Liderança por delegação 1	,141	113	,000	,978	113	,059
Flexibilidade e adaptabilidade 1	,125	113	,000	,958	113	,001
Trabalho de equipe 1	,136	113	,000	,927	113	,000
Gestão de conflitos 1	,166	113	,000	,954	113	,001
Influência pelo exemplo 1	,124	113	,000	,964	113	,004
Orientação para as tarefas 1	,138	113	,000	,918	113	,000
Feedback positivo 1	,109	113	,002	,959	113	,001
Relações interpessoais 1	,148	113	,000	,930	113	,000
Tomada de decisão 1	,132	113	,000	,935	113	,000
Transparência 1	,117	113	,001	,946	113	,000
Visão 1	,125	113	,000	,943	113	,000
Proatividade 1	,125	113	,000	,953	113	,001
Determinação e Perseverança 2	,137	113	,000	,927	113	,000
Optimismo e entusiasmo 2	,147	113	,000	,916	113	,000
Multiculturalidade 2	,154	113	,000	,933	113	,000
Orientação para as pessoas 2	,150	113	,000	,959	113	,002
Consideração 2	,133	113	,000	,946	113	,000
Competências técnicas e profissionais 2	,138	113	,000	,933	113	,000
Autoconfiança 2	,172	113	,000	,932	113	,000
Autocontrole 2	,108	113	,002	,956	113	,001
Resolução de problemas 2	,164	113	,000	,938	113	,000
Comunicação 2	,162	113	,000	,935	113	,000
Assertividade 2	,169	113	,000	,941	113	,000
Coragem 2	,172	113	,000	,926	113	,000
Desenvolvimento dos outros 2	,178	113	,000	,931	113	,000
Empatia 2	,148	113	,000	,937	113	,000
Liderança participativa 2	,119	113	,000	,962	113	,003
Liderança por delegação 2	,173	113	,000	,937	113	,000
Flexibilidade e adaptabilidade 2	,168	113	,000	,940	113	,000
Trabalho de equipe 2	,141	113	,000	,948	113	,000
Gestão de conflitos 2	,148	113	,000	,937	113	,000
Influência pelo exemplo 2	,148	113	,000	,955	113	,001
Orientação para as tarefas 2	,174	113	,000	,938	113	,000
Feedback positivo 2	,120	113	,000	,962	113	,003
Relações interpessoais 2	,129	113	,000	,939	113	,000
Tomada de decisão 2	,151	113	,000	,947	113	,000
Transparência 2	,126	113	,000	,962	113	,003
Visão 2	,170	113	,000	,939	113	,000
Proatividade 2	,158	113	,000	,933	113	,000

a. Correção de Lilliefors

ANEXOS

Anexo A: Conceitos de *coaching*, adaptado de Batista (2013)

Autores	Conceitos
Pryor (1994)	Um processo no qual o coach e seu cliente trabalham juntos na definição de uma meta de desenvolvimento pessoal e profissional, estabelecendo metas concretas que melhorem o comportamento no prazo definido, por meio de questões abertas e feedback privado em que são expostas vulnerabilidades pessoais ou de autoestima.
Sztucinski (2001)	<i>Coaching</i> é um relacionamento de ajuda entre um executivo e um profissional (<i>coach</i>) externo. O propósito do relacionamento é facilitar o desejo do executivo (<i>coachee</i>) de atingir as suas metas relacionadas com desenvolvimento profissional e, essencialmente, com o resultado da organização.
Carter (2001)	<i>Coaching</i> é um processo interativo destinado a ajudar os indivíduos a desenvolverem-se rapidamente, usualmente relacionado à atividade profissional com foco no melhor do desempenho e comportamento. É um processo de aprendizagem pessoal orientado por metas e elaborado para executivos. O coach oferece feedback e objetividade dificilmente obtidos no cotidiano da dinâmica organizacional.
Birch (2002)	<i>Coaching</i> é uma abordagem sistemática de melhoria do coachee por meio de questionamento e de orientação com foco em mudanças incrementais nos resultados atuais, orientada a uma meta previamente definida.
Digman (2004)	<i>Coaching</i> é um relacionamento de apoio entre um executivo com autoridade e responsabilidades gerenciais numa organização. O coach que faz uso de um processo definido que facilitaria a obtenção do executivo de um conjunto de objetivos mutuamente acordados para o incremento dos resultados pessoais e organizacionais.
Blanco (2006)	O <i>coaching</i> caracteriza-se como um processo de interação colaborativa voltado à promoção e ao estímulo de aprendizagem; o objetivo não é ensinar, mas sim auxiliar o outro a aprender.
Mayard (2006)	A atividade do <i>coach</i> é de facilitador de processos, promovendo suporte e encorajamento. <i>Coaching</i> é um processo de orientação prática que promove desenvolvimento pessoal e profissional por meio de mudanças autopromovidas.
Ting e Scisco	<i>Coaching</i> executivo ajuda a melhor compreensão dos líderes sobre si mesmos, de tal modo que eles possam explicitar seus pontos fortes e ajudá-los de forma mais efetiva e intencional, desenvolvendo as necessidades identificadas e do potencial ainda não testado. Muito do trabalho do coach envolve ajudar os gestores a adquirirem clareza sobre as próprias motivações, aspirações e compromisso com a mudança.
Clutterbuck (2007)	<i>Coaching</i> é uma atividade feita com alguém, e não para alguém. A responsabilidade de fazer que esse processo funcione é repartida entre coach e coachee. Ambos precisam demonstrar conduta de confiança e abertura, essenciais ao estabelecimento de vínculos entre eles. <i>“O profissional de Coaching actua como um estimulador externo que desperta o potencial interno de outras pessoas, usando uma combinação de paciência, insight, perseverança, e interesse para ajudar os receptores de Coaching activar os seus recursos internos e externos e, com isso, melhorar seu desempenho”</i> (Clutterbuck, 2008, p. 11).
Krausz (2007)	<i>“É um processo que contribui para que as pessoas e os grupos se transformem, reflitam a respeito de sua visão de mundo, de seus valores e crenças,</i>

	<i>aprofundem sua aprendizagem, incorporem novas habilidades e capacidades, expandam sua prontidão para agir de forma de provocação construtiva, de desafio e estímulo para o desenvolvimento e a aprendizagem contínuos” (Krausz, 2007, p. 27).</i>
The Executive Coaching Forum, 2004, citado por Blanco, 2006, p. 76	<i>O Coaching executivo é um processo empírico e individualizado de desenvolvimento de líderes que constrói a capacidade de um líder atingir metas organizacionais de curto e longo-prazo</i>
O’Neil, 2000	<i>É o processo pelo qual a capacidade e a eficiência dos líderes são incrementadas. A essência do coaching executivo é ajudar líderes a resolver seus dilemas e transformar o que aprenderam em resultados positivos para a organização</i>
Underhill, McAnally e Koriati (2010)	O coaching executivo é o desenvolvimento de habilidades do líder, que tenham posição formal ou não, nas mais diversas organizações.
Zaharov (2010), citado por (Mônego, 2014)	Coaching é um processo onde as pessoas conquistam objetivos pessoais e profissionais através de ajuda profissional.

Anexo B: Diferenças entre a prática de *coaching* e a prática de psicoterapia

Diferenças	
<i>Coaching</i>	Psicoterapia
Considerando o indivíduo como um todo, centra-se na vida profissional fundamentalmente.	Observa a pessoa como um todo não privilegiando nenhum aspeto.
A duração prevista para o programa de acompanhamento é de 12 meses	A duração do acompanhamento pode ser muito mais longa do que 12 meses.
Tem objetivos precisos e previamente definidos.	Os objetivos a alcançar não são previamente identificados.
Trabalha apenas aspetos comportamentais	Trabalha aspetos psicológicos internos e externos.
Não interessa a causa do comportamento, mas sim a compreensão presente.	Relaciona a situação passada com o momento presente.

Fonte: adaptado de (Barosa-Pereira, 2007) citada por (Correia, 2012)

Anexo C: Diferenças entre coaching e consultoria

Diferenças	
Coaching	Consultoria
O coach colabora com o coachee na procura de soluções	O consultor transfere soluções e diretivas de ação para serem implementadas.
O coach procura em conjunto com o coachee alternativas para lidar com dificuldades, disponibilizando apoio e ferramentas quando necessário.	O consultor é contratado para resolver problemas e dar informações específicas sobre determinada questão.
O coach não dá conselhos nem transmite a sua opinião	O consultor poderá aconselhar e indicar vantagens e desvantagens em determinada escolha.
O coach trabalha em cima das experiências e conhecimentos do coachee.	Imputa experiências e conhecimentos para a empresa.
O coach não é especialista na área profissional do coachee	O consultor é um especialista na área de atuação do cliente.
O coach contribui para que o cliente aja de modo a resolver os problemas existentes.	Propõe-se resolver de terminados problemas do cliente.

Fonte: adaptado de (Krausz, 2007) e (Barosa-Pereira, 2007) citado por (Correia, 2012)

Anexo D: Quadro resumo das diferenças entre as diferentes abordagens

ASPETOS	ACONSELHAMENTO/ TERAPIA	COACHING	MENTORING	AGENTE DE MUDANÇA
Finalidade e Benefícios	Desenvolvimento e bem-estar individual	Desenvolvimento e bem-estar individual (se patrocinado, também beneficiam o patrocinador e a organização).	Desenvolvimento e bem-estar individual (se patrocinado, também beneficiam o patrocinador e a organização).	Desenvolvimento e mudança organizacional
Motivação inicial	Eliminar problemas e disfunções psicológicas	Melhoria de vida e do desempenho	Melhoria de vida e do desempenho	Melhoria de vida e do desempenho e do local de trabalho.
Contexto e intervenções	<i>Aberto a qualquer e potencialmente a todas as áreas da vida do cliente.</i>	Especificado por contrato de acordo com objetivos do cliente, a experiências do coach e a atribuição de um patrocinador se envolvido.	Especificado por contrato de acordo com objetivos do cliente, a experiência do coach e a atribuição de um patrocinador.	<i>Especificado por contrato de acordo com os objetivos do cliente, a experiência do coach e a atribuição de um patrocinador se envolvido.</i>
Expetativas de mudança do cliente	<i>De elevada insatisfação até satisfação razoável.</i>	<i>De satisfação relativa a satisfação muito mais elevada.</i>	<i>De satisfação relativa a satisfação muito mais elevada.</i>	<i>De satisfação relativa a satisfação muito mais elevada.</i>
Resultados Possíveis	<i>Aumento do bem-estar, mudanças positivas inesperadas em várias áreas de vida.</i>	<i>Obtenção de objetivos, aumento bem-estar e produtividade.</i>	<i>Obtenção de objetivos, aumento bem-estar e produtividade.</i>	<i>Obtenção de objetivos, aumento bem-estar e produtividade.</i>
Fundamentação teórica	<i>Psicologia e filosofia</i>	<i>Pode incluir psicologia, educação, sociologia, filosofia, gestão, saúde e serviços sociais, etc...</i>	<i>Pode incluir psicologia, educação, sociologia, filosofia, gestão, saúde e serviços sociais, etc...</i>	<i>Pode incluir psicologia, educação, sociologia, teorias de gestão e mudança organizacional, etc...</i>
Principais competências profissionais	<i>Escuta, questionamento, feedback, uso de ferramentas e métodos específicos de abordagens particulares.</i>	<i>Escuta, questionamento, feedback, uso de ferramentas e métodos específicos de abordagens particulares.</i>	<i>Escuta, questionamento, feedback, uso de ferramentas e métodos específicos de abordagens particulares.</i>	<i>Escuta, questionamento, feedback, uso de ferramentas e métodos específicos de abordagens particulares.</i>

Importância da relação no processo	<i>Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>
Importância do compromisso do cliente	<i>Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>
Papel do self dos profissionais no processo	<i>Muito importante.</i>	<i>Muito importante.</i>	<i>Importante.</i>	<i>Menos importante.</i>
Grau de formalidade	<i>Elevada. Elevada.</i>	<i>Elevada.</i>	<i>Menos formal</i>	<i>Elevada.</i>
Frequência	Variável, mas geralmente <i>são</i> necessárias várias sessões com base nas situações <i>individuais de cada cliente.</i>	Variável, mas geralmente <i>são</i> necessárias várias sessões com base nas situações <i>individuais de cada cliente.</i>	Variável, mas geralmente <i>são</i> necessárias várias sessões com base nas situações <i>individuais de cada cliente.</i>	Variável, <i>habitualmente baseado no contrato original com a organização.</i>
Propriedade de dados (processo) e feedback		Coach e sujeito sendo alguns dados partilhados com a hierarquia. Dependendo do que está contratado.	<i>Mentor e mentee. Alguns dados e informação são partilhados com a organização baseados no acordo inicial.</i>	<i>A maioria dos dados e informação são partilhados com a organização.</i>

Fonte: adaptado de Jonathan Passmore & e Yi-Ling Lai (2019).

Anexo E: Linha cronológica das teorias de liderança

Linha história	Caraterísticas conceptuais	Autores exemplificativos
Teoria dos traços (Quem)	<p>A liderança depende de quem o líder é e de como ele é.</p> <p>Teoria do Grande Homem</p> <p>A liderança depende de qualidades pessoais, da personalidade e do caráter.</p>	<p>Wiggam, 1931 Dowd, 1936 Jennings, 1960 Scott, 1973 Kirkpatrick e Locke, 1961</p>
Teorias comportamentais (O quê)	<p>A liderança depende do que o líder faz</p> <p>Grelha gerencial</p> <p>Descreve a liderança como sendo o somatório de dois comportamentos importantes que os grandes líderes aparentam ter em comum: fazer com que as pessoas façam as coisas e relativamente bem.</p>	<p>Hemphill, 1950 Hemphill e Coons, 1957 Stogdill e Coons, 1957 Blake e Mouton, 1964 Kouzes e Posner, 1990</p>
3. Teorias situacionais (Quando)	<p>A liderança depende de situações que são propícias para liderar e de quando o líder pode emergir</p> <p>Teorias situacionais e contingenciais</p> <p>A liderança depende do que os líderes fazem em determinadas situações que diferem por forças internas e externas; a liderança não se pode definir sem um contexto específico da situação em que os líderes emergem.</p>	<p>Homans, 1950 Fielder, 1967 Vroom e Yetton, 1973 Hollander, 1978 Hersey e Blanchard, 1979</p>
Teorias baseadas em valores/ Teorias transformacionais (Porquê/ Para quê)	<p>A liderança depende de valores e visão.</p> <p>Relações líder/liderado e debate sobre gestão/liderança</p> <p>A ênfase não está em estudar líderes específicos em determinadas situações, a fazerem coisas específicas, mas em quais são os elementos relacionais comuns exibidos ao longo do tempo que caracterizam a liderança.</p>	<p>Greenleaf, 1977 Burns, 1978 Bennis e Nanus, 1985 Fairholm, 1991 Covey, 1992</p>

Fonte: adaptado de Fairholm, (2015)

Anexo F: Competências ICF



ICF Portugal

Encontre um Coach

Credenciação

Acreditação de Cursos

Notícias

More

11 Competências-chave ICF

As seguintes 11 Competências Chave foram criadas com o propósito de gerar um entendimento mais claro das competências e abordagens atualmente utilizadas na prática do coaching, em conformidade com a ICF. Permitem também analisar o nível de alinhamento da formação que frequentou e a formação específica em coaching requerida pela ICF. Por fim, estas competências e a definição da ICF foram utilizadas como base para o exame de credenciação ICF Coach Knowledge Assessment (CKA). As Competências Chave estão agrupadas em em quatro clusters. A ordem pela qual são apresentadas não traduz uma hierarquia de importância, uma vez que todas são críticas para o desempenho profissional do coach.

1. Princípios éticos e profissionais – Compreender o código de conduta e as Boas Práticas do Coaching (as standards e ética do Coaching e capacidade para) e aplicá-los, adequadamente, em todas as situações do Coaching;
2. Contrato de Coaching – Capacidade de compreender o que é exigido na interação específica do Coaching e de chegar a acordo com o novo cliente sobre o processo do Coaching, as suas regras de limites (e do relacionamento);
3. Confiança com o cliente – Capacidade de criar um espaço seguro, um ambiente favorável, que permita progressivamente o respeito mútuo e a confiança;
4. Presença – Capacidade para ser plenamente consciente e criar espontaneamente um relacionamento com o cliente, empregando um estilo aberto, flexível e confiante;
5. Escuta ativa – Capacidade de se concentrar totalmente naquilo que o cliente está a dizer ou a omitir, de forma a compreender o significado do que é dito no contexto das ideias do cliente e para apoiar a auto-expressão das suas conteúdos (do cliente);
6. Perguntas Poderosas – Capacidade de fazer perguntas que revelem informações necessárias para o máximo benefício do relacionamento do Coaching e do cliente;
7. Comunicação direta – Capacidade de comunicar eficazmente durante as sessões do Coaching, bem como de utilizar a linguagem que tiver o maior impacto positivo no cliente;
8. Desenvolvimento da consciencialização – Capacidade de integrar e avaliar com precisão as fontes múltiplas de informação, e para fazer interpretações que ajudem o cliente a ganhar consciência e, consequentemente, a alcançar os resultados pré-estabelecidos;
9. Definição de planos de ação – Capacidade de criar com o cliente oportunidades de aprendizagem contínua, durante o Coaching e nas situações trabalho / vida, e para proporcionar a tomada de novas ações que irão conduzir eficazmente aos resultados do Coaching pré-estabelecidos;
10. Planeamento e estabelecimento de objectivos – Capacidade de desenvolver e manter um plano eficaz do Coaching com o cliente;
11. Acompanhamento do progresso e auto-responsabilização – Capacidade para manter a atenção sobre o que é importante para o cliente, e para deixar responsabilidade ao cliente para tomar medidas.

Fonte: <https://www.icf.pt/11-competencias-chave-icf>, consultado em. 15 junho 2019



2365 Harrodsburg Road, Suite A325
Lexington, KY USA 40504
Phone: +1.888.423.3131 | **Fax:** +1.859.226.4411
Email: icfheadquarters@coachfederation.org
Website: coachfederation.org

Updated ICF Core Competency Model

October 2019

Following a rigorous, 24-month coaching practice analysis, the International Coach Federation is announcing an updated ICF Coaching Core Competency Model. This competency model is based on evidence collected from more than 1,300 coaches across the world, including both ICF Members and non-members and representing a diverse range of coaching disciplines, training backgrounds, coaching styles and experience levels. This large-scale research initiative validated that much of the existing ICF Core Competency Model, developed nearly 25 years ago, remains critically important to the practice of coaching today. Some new elements and themes that emerged from the data have also been integrated into the model. These include a paramount emphasis on ethical behavior and confidentiality, the importance of a coaching mindset and ongoing reflective practice, the critical distinctions between various levels of coaching agreements, the criticality of partnership between coach and client, and the importance of cultural, systemic and contextual awareness. These foundational components, combined with emerging themes, reflect the key elements of coaching practice today and will serve as stronger, more comprehensive coaching standards for the future.

A. Foundation

1. Demonstrates Ethical Practice

Definition: Understands and consistently applies coaching ethics and standards of coaching

1. Demonstrates personal integrity and honesty in interactions with clients, sponsors and relevant stakeholders
2. Is sensitive to clients' identity, environment, experiences, values and beliefs
3. Uses language appropriate and respectful to clients, sponsors and relevant stakeholders
4. Abides by the ICF Code of Ethics and upholds the Core Values
5. Maintains confidentiality with client information per stakeholder agreements and pertinent laws
6. Maintains the distinctions between coaching, consulting, psychotherapy and other support professions
7. Refers clients to other support professionals, as appropriate

2. Embodies a Coaching Mindset

Definition: Develops and maintains a mindset that is open, curious, flexible and client-centered

1. Acknowledges that clients are responsible for their own choices
2. Engages in ongoing learning and development as a coach
3. Develops an ongoing reflective practice to enhance one's coaching
4. Remains aware of and open to the influence of context and culture on self and others
5. Uses awareness of self and one's intuition to benefit clients
6. Develops and maintains the ability to regulate one's emotions
7. Mentally and emotionally prepares for sessions
8. Seeks help from outside sources when necessary

B. Co-Creating the Relationship

3. Establishes and Maintains Agreements

Definition: Partners with the client and relevant stakeholders to create clear agreements about the coaching relationship, process, plans and goals. Establishes agreements for the overall coaching engagement as well as those for each coaching session.

1. Explains what coaching is and is not and describes the process to the client and relevant stakeholders
2. Reaches agreement about what is and is not appropriate in the relationship, what is and is not being offered, and the responsibilities of the client and relevant stakeholders
3. Reaches agreement about the guidelines and specific parameters of the coaching relationship such as logistics, fees, scheduling, duration, termination, confidentiality and inclusion of others
4. Partners with the client and relevant stakeholders to establish an overall coaching plan and goals
5. Partners with the client to determine client-coach compatibility
6. Partners with the client to identify or reconfirm what they want to accomplish in the session
7. Partners with the client to define what the client believes they need to address or resolve to achieve what they want to accomplish in the session
8. Partners with the client to define or reconfirm measures of success for what the client wants to accomplish in the coaching engagement or individual session
9. Partners with the client to manage the time and focus of the session
10. Continues coaching in the direction of the client's desired outcome unless the client indicates otherwise
11. Partners with the client to end the coaching relationship in a way that honors the experience

4. Cultivates Trust and Safety

Definition: Partners with the client to create a safe, supportive environment that allows the client to share freely. Maintains a relationship of mutual respect and trust.

1. Seeks to understand the client within their context which may include their identity, environment, experiences, values and beliefs
2. Demonstrates respect for the client's identity, perceptions, style and language and adapts one's coaching to the client
3. Acknowledges and respects the client's unique talents, insights and work in the coaching process
4. Shows support, empathy and concern for the client
5. Acknowledges and supports the client's expression of feelings, perceptions, concerns, beliefs and suggestions
6. Demonstrates openness and transparency as a way to display vulnerability and build trust with the client

5. Maintains Presence

Definition: Is fully conscious and present with the client, employing a style that is open, flexible, grounded and confident

1. Remains focused, observant, empathetic and responsive to the client
2. Demonstrates curiosity during the coaching process
3. Manages one's emotions to stay present with the client
4. Demonstrates confidence in working with strong client emotions during the coaching process
5. Is comfortable working in a space of not knowing
6. Creates or allows space for silence, pause or reflection

C. Communicating Effectively

6. Listens Actively

Definition: Focuses on what the client is and is not saying to fully understand what is being communicated in the context of the client systems and to support client self-expression

1. Considers the client's context, identity, environment, experiences, values and beliefs to enhance understanding of what the client is communicating
2. Reflects or summarizes what the client communicated to ensure clarity and understanding
3. Recognizes and inquires when there is more to what the client is communicating
4. Notices, acknowledges and explores the client's emotions, energy shifts, non-verbal cues or other behaviors

5. Integrates the client's words, tone of voice and body language to determine the full meaning of what is being communicated
6. Notices trends in the client's behaviors and emotions across sessions to discern themes and patterns

7. Evokes Awareness

Definition: Facilitates client insight and learning by using tools and techniques such as powerful questioning, silence, metaphor or analogy

1. Considers client experience when deciding what might be most useful
2. Challenges the client as a way to evoke awareness or insight
3. Asks questions about the client, such as their way of thinking, values, needs, wants and beliefs
4. Asks questions that help the client explore beyond current thinking
5. Invites the client to share more about their experience in the moment
6. Notices what is working to enhance client progress
7. Adjusts the coaching approach in response to the client's needs
8. Helps the client identify factors that influence current and future patterns of behavior, thinking or emotion
9. Invites the client to generate ideas about how they can move forward and what they are willing or able to do
10. Supports the client in reframing perspectives
11. Shares observations, insights and feelings, without attachment, that have the potential to create new learning for the client

D. Cultivating Learning and Growth

8. Facilitates Client Growth

Definition: Partners with the client to transform learning and insight into action. Promotes client autonomy in the coaching process.

1. Works with the client to integrate new awareness, insight or learning into their worldview and behaviors
2. Partners with the client to design goals, actions and accountability measures that integrate and expand new learning
3. Acknowledges and supports client autonomy in the design of goals, actions and methods of accountability
4. Supports the client in identifying potential results or learning from identified action steps
5. Invites the client to consider how to move forward, including resources, support and potential barriers
6. Partners with the client to summarize learning and insight within or between sessions
7. Celebrates the client's progress and successes
8. Partners with the client to close the session

Fonte: <https://coachfederation.org/core-competencies>, retrieve 2019-11-10